



**Universidade de  
Aveiro  
Ano 2018**

Departamento de Educação e Psicologia

**ANA CATARINA  
GOMES BRANDÃO**

**CRESCER NA ORALIDADE: UM DISPOSITIVO  
DIDÁTICO NO 2.º ANO DO ENSINO BÁSICO**



**ANA CATARINA  
GOMES BRANDÃO**

**CRESCER NA ORALIDADE: UM DISPOSITIVO  
DIDÁTICO NO 2.º ANO DO ENSINO BÁSICO**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Aos meus cinco.

## **o júri**

Presidente

Professora Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins,  
professora auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Ana Filipa Almeida da Silva,  
professora Contratada do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira  
professora Auxiliar C/ Agregação, Universidade de Aveiro

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que me ajudaram nesta fase da minha vida.

À professora Luísa, a quem nunca poderei agradecer o suficiente, todo o carinho, apoio, acompanhamento, orientação e conhecimento que me transmitiu.

Ao pai, à mãe, ao Miguel, à avó e ao Paulo por serem a minha razão.

À minha Filipa por gostar, acreditar e tudo corrigir.

À minha Marta por gostar de tudo, pelas viagens e lanches partilhados durante este ano.

À professora Paula e aos meninos por serem mais uma razão para eu acreditar que é possível.

## palavras-chave

Oralidade, exposição oral, sequência didática, didática da oralidade

## Resumo

O estudo apresentado centra-se no ensino da exposição oral através da utilização do dispositivo didático designado por “sequência didática”, numa turma do 2.º ano do Ensino Básico.

A grande finalidade deste estudo consiste em avaliar os efeitos de tal dispositivo nas aprendizagens efetivas dos alunos, comparando as exposições orais produzidas no início e no final da implementação da sequência de trabalho de seis alunos.

O quadro teórico que orientou o percurso didático deste trabalho assinala uma definição do domínio da oralidade, a sua evolução numa perspetiva educativa e as suas repercussões no seu ensino efetivo, referindo especificamente a definição de um dos géneros orais, a exposição oral. Desta forma, foi possível estabelecer quais as várias fases a ser trabalhadas com os alunos, com o objetivo de começar a definir as competências orais e discursivas que lhes permitam mobilizar os seus conhecimentos em diversas situações comunicativas ao longo do seu percurso escolar e social.

A metodologia adotada foi a investigação-ação, na medida em que a professora foi a investigadora e centrou o seu ensino no desenvolvimento da oralidade. Os dados foram recolhidos através da gravação vídeo-áudio das exposições orais dos alunos, antes e após a implementação das estratégias didáticas e das grelhas de avaliação concebidas para o efeito.

Tornou-se evidente a progressão dos alunos na segunda apresentação da exposição oral, ao nível de várias categorias estabelecidas na avaliação, nomeadamente, na aplicação de normas de cortesia (saudação inicial), na apresentação do tema e na sequencialização e articulação do fio condutor da comunicação. Detetaram-se, no entanto, algumas dificuldades em algumas categorias avaliadas, por exemplo, na proposta dos momentos contemplados na exposição e no contacto final com o público.

Foi possível concluir que o dispositivo didático colocado em prática resultou em momentos de reflexão e aprendizagens que podem vir a ser auxiliares dos alunos em novas situações discursivas de oralidade. Para a professora, a aplicação de tal dispositivo foi determinante para a compreensão da importância efetiva das lacunas detetadas nas estratégias de ensino e no desenvolver de novas atividades que trabalhem especificamente os múltiplos elementos da oralidade.

## Keywords

orality, oral exposure, didactic sequence, orality didactic

## Abstract

The present study focuses on the teaching of oral exposition through the use of the didactic device called "didactic sequence", in a class of the 2nd year of Basic Education.

The main purpose of this study is to evaluate the effects of such a device on students' effective learning by comparing the oral exposures produced at the beginning and at the end of the implementation of the six-student work sequence.

The theoretical framework that guided the didactic course of this work indicates a definition of the oral domain, its evolution in an educational perspective and its repercussions on its effective teaching, specifically referring to the definition of one of the oral genres, oral exposition. In this way, it was possible to establish the various phases to be worked with the students, in order to begin to define the oral and discursive skills that allow them to mobilize their knowledge in various communicative situations throughout their school and social course.

The methodology adopted was action research, insofar as the teacher was the researcher and focused her teaching on the development of orality. The data were collected through the video-audio recording of the oral presentations of the students, before and after the implementation of didactic strategies and evaluation grids designed for this purpose.

The students' progression was evident in the second presentation of the oral presentation, at the level of several categories established in the evaluation, namely in the application of courtesy rules (initial greeting), in the presentation of the theme and in the sequencing and articulation of the Communication. There were, however, difficulties founded in some categories evaluated, for example, in the proposal of the moments contemplated in the exhibition and in the final contact with the public.

It was possible to conclude that the didactic device put into practice resulted in moments of reflection and learning that can become auxiliary of the students in new discursive orality situations. For the teacher, the application of such a device was decisive for the understanding of the effective importance of the gaps detected in the teaching strategies and in the development of new activities that specifically work the multiple elements of orality.

## Índice Geral

Índice de Figuras .....	9
Índice de Quadros.....	9
Introdução .....	11
Parte I - Enquadramento teórico .....	14
Capítulo I - Fundamentos da oralidade .....	14
Uma introdução ao conceito de oralidade.....	14
Características da oralidade .....	15
O ensino da oralidade como foco primário.....	18
A comunicação oral e as crianças .....	20
O oral como sistema independente: o oral e o escrito .....	22
Capítulo II - A importância do ensino da oralidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
Importância do ensino da oralidade e os entraves existentes.....	26
O domínio da oralidade nos documentos oficiais.....	28
Escola, espaço de sala de aula e papel do professor no ensino da oralidade .....	31
Capítulo III –Ensino do género exposição oral através do dispositivo didático SD .....	36
Definição de exposição oral .....	36
Planificação e concretização da exposição oral.....	37
A importância da exposição oral .....	39
A Sequência didática .....	40
Definição de sequência didática .....	40
Parte II – Quadro metodológico .....	43
Capítulo I – Diretrizes metodológicas .....	43
Metodologia de estudo.....	43
Finalidades da investigação.....	43
Investigação – ação .....	44
Plano de pesquisa .....	46
Caracterização dos participantes.....	47
Descrição da sequência didática colocada em prática .....	48
Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	61



Parte III – Análise dos dados e reflexão acerca dos resultados.....	63
Capítulo I – Apresentação dos dados .....	63
Transcrições .....	63
Análise dos dados.....	65
Primeira exposição oral.....	65
Análise dos dados.....	72
Segunda exposição oral.....	72
Considerações finais.....	85
Referências bibliográficas .....	91
Anexos.....	95
Anexo I - Transcrições da primeira exposição oral .....	95
Anexo II – Transcrições da segunda exposição oral.....	98
Anexo III - Grelhas de avaliação individual da 1ª. exposição oral.....	103
Anexo IV - Grelhas de avaliação individual da 2ª. exposição oral .....	112

## Índice de Figuras

Figura 1- Características da linguagem oral formal .....	35
Figura 2- Modelo da sequência didática (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38).....	40
Figura 3 - Exemplo das múltiplas respostas .....	51
Figura 4- Folha de registo da 1ª exposição oral do colega .....	52
Figura 5- Exposição oral da PE1 .....	54
Figura 6- Ficha de compreensão oral .....	55
Figura 7- Análise da exposição oral.....	56
Figura 8- Análise das questões da exposição oral.....	57
Figura 9- Cartões-guia .....	58
Figura 10- Folha de registo da 2ª exposição oral do colega .....	61

## Índice de Quadros

Quadro 1- Esquema das sessões.....	49
Quadro 2- Modelo utilizado para as normas das transcrições .....	65
Quadro 3- Proposta de melhoria I.....	89

Quadro 4- Proposta de melhoria II.....	89
--	----

## **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo problematizar e refletir sobre o ensino e desenvolvimento da oralidade, no sentido de defender a relevância de um trabalho específico, contínuo e sistemático de tal competência, desde os primeiros anos do 1.º ciclo. Tais metodologias didáticas deverão contemplar, sempre que possível, os fatores internos e externos ao próprio processo de ensino e da aprendizagem.

Antes de mais, importa salientar que o fio condutor do trabalho foi condicionado pelas pesquisas que foram sendo realizadas sobre a oralidade e seu ensino, tendo como propósito refletir sobre as seguintes questões: O que é a oralidade? Qual a sua importância na formação do aluno? Como deve ser a prática didática dessa competência? Ao tentar responder a tais questões, surgiram linhas orientadoras que evoluíram e resultaram em novos pontos de abordagem que mereceram a minha atenção.

Apesar do trabalho focar o domínio da oralidade, tal não significa que este se deva sobrepor aos restantes domínios da leitura, escrita, gramática e educação literária. Acredita-se, contudo, que a oralidade necessita de alcançar pelo menos uma importância similar à descrita na Retórica Clássica.

Considerada durante muito tempo por mestres da oratória como domínio primordial, é hoje, segundo Meireles (2000), considerada como domínio de pouca relevância pedagógica, de fácil/natural evolução e alvo de atividades descontextualizadas ao invés de ser sustentada por estratégias específicas de ensino. Em sala de aula, assiste-se a uma “subsidição” deste domínio (usado ao serviço de outro e nunca com um fim próprio), sendo que a autora refere ainda que, ideias como “os alunos já chegam à escola a saber falar” ou “já falam de mais, não necessitam que lhes ensinem a falar”, resultam no maior dos equívocos: a oralidade corresponde a uma capacidade natural, a fala.

Esta perspetiva sobre a oralidade não é visível nos documentos oficiais que reconhecem a indispensabilidade de o indivíduo ser bom ouvinte e falante, já que se envolverá em múltiplas situações nas quais lhe serão exigidas ambas as competências.

Todas estas situações e ambiguidades revelam que se torna necessário diferenciar o processo de ensino da oralidade e o da aquisição da capacidade de fala. O ensino da oralidade deve contribuir para a utilização da língua nas mais variadas vertentes e a sua adequação nas diversas situações informais/formais. Quanto à fala, sendo um processo natural, é apreendida no início, maioritariamente através do contacto com os adultos cuidadores, e trata-se somente de um dos mecanismos inatos do corpo humano (Ramos & Silva, s.d).

Ora, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000), é no momento de entrada do aluno na escola que ocorre o ensino do uso da língua oral formal. Desta forma é essencial um papel ativo por parte do professor, devendo adotar um ensino ativo das diferentes formas que o oral pode assumir e dos diversos fins para os quais pode ser utilizado, incluindo o primordial objetivo comunicacional do indivíduo com os outros, bem como os sinais comunicacionais, os contextos, os papéis dos interlocutores e os sinais corporais. De acordo com Lugarini (2003), o ensino do oral deve ser, portanto, alvo de um plano anterior por parte do professor durante o qual, são pensados momentos específicos e intencionais para cada uma das competências do oral: compreensão e expressão.

Com base nos pressupostos teóricos sobre o ensino da oralidade, este trabalho encontra-se organizado em três partes. Na parte I apresenta-se o quadro teórico, dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste na descrição do domínio da oralidade, das suas características e evolução; o segundo é referente à importância do ensino da oralidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir dos documentos que comprovam a sua relevância e, também, interligando o papel do professor e o espaço sala de aula no ensino; no terceiro capítulo é evidenciado o oral como um domínio independente do domínio da escrita; por último, o quarto capítulo relaciona as informações referidas nos capítulos anteriores com o género expositivo oral, género textual selecionado para ser trabalhado através de uma sequência didática, referindo-se assim a sua definição e descrição.

Na parte II, centrando-se no quadro metodológico, são apresentadas todas as informações relativas à investigação-ação colocada em prática de acordo com o objetivo de verificar a evolução dos alunos relativamente aos vários elementos da exposição oral. Assim, para além da descrição de metodologia de estudo

utilizada, são também referenciados o plano de pesquisa, a caracterização dos participantes, a descrição da sequência didática desenvolvida e as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados. Na parte III encontra-se a apresentação dos dados e a sua análise, como também as conclusões finais e propostas de melhoria que se relacionam com as dificuldades identificadas em algumas das categorias avaliadas.

## **Parte I - Enquadramento teórico**

### **Capítulo I - Fundamentos da oralidade**

#### **Uma introdução ao conceito de oralidade**

Ao refletir acerca de uma possível definição de oralidade talvez o ato de falar seja aquele que, de imediato, apareça no nosso pensamento. No entanto, a oralidade é um domínio muito mais abrangente do que a capacidade de falar. Falar é sinónimo de oralidade, mas esta não se subsume naquela. De acordo com Biber (1988), citado por Fávero, Andrade e Aquino (1999), a fala assume um estatuto primário no que respeita ao desenvolvimento humano. Desta forma, Sim-Sim (1998, p. 24) define-a como sendo uma simples “produção da linguagem na variante fónica, realizada através do processo de articulação de sons”. O termo *oral* relaciona-se com tudo o que se encontra ligado à boca, ou a tudo aquilo que por si é transmitido. Assim, a fala será possível graças à existência do aparelho fonador (Dolz & Schneuwly, 2010). No entanto, o conceito de *oralidade* corresponde a um processo complexo, colocado em atividade através da produção (a fala) e após serem consolidadas as regras estruturais da língua, conhecidos os contextos e, reconhecida e interpretada a intenção comunicativa (perceção das propriedades). Somente assim existe a chamada interação comunicativa, cujo processo tem, portanto, uma intenção primordial: a comunicação entre os indivíduos, ou seja, o diálogo.

Rocha e Silva (2007) definem a *oralidade* como sendo a forma mais direta e simples de comunicar que os indivíduos possuem, sendo a principal ferramenta usada em sociedade. Também Biber (1988), referido por Fávero, Andrade e Aquino (1999), corrobora esta mesma ideia, afirmando não existir cultura alguma que não faça uso do modo oral nas comunicações estabelecidas entre os seus elementos, sendo este acessível a qualquer um nas diferentes fases da vida. Assim, o oral é o principal modo através do qual os indivíduos conseguem expressar os seus pensamentos e a sua forma de ver o mundo em geral, permitindo-lhes adaptarem-se à realidade na qual se encontram inseridos, através da capacidade de diálogo.

## **Características da oralidade**

Segundo Castillo (1998), referido por Galvão e Azevedo (2015), o oral é uma “modalidade” na qual estão presentes indivíduos e características temporais e espaciais, visíveis na própria situação comunicativa. Isto é, uma atividade que conta com a participação de vários indivíduos, ocorrendo em vários momentos e moldando-se consoante as suas características e objetivos. Além disto, o espaço e o tempo nos quais os indivíduos atuam são considerados condicionantes. Fávero, Andrade e Aquino (1999) destacam o texto falado como o equivalente a uma atividade social que necessita da participação e do trabalho de pelo menos dois indivíduos que pretendem comunicar.

Este trabalho de equipa é, portanto, uma das características gerais do canal oral, sendo imprescindível a presença de um locutor e de um recetor como elementos do processo sequenciado de comunicação no qual ocorrem contínuas transformações espontâneas que não podem ser apagadas. Lugarini (2003) acrescenta que a copresença de interlocutores é uma característica associada a situações de comunicação oral e que, apesar de poder ser característica de situações de comunicação escrita (ex.: chat), os indivíduos não se encontram fisicamente no mesmo espaço. Esta característica do modo oral conta com a presença de “subcaracterísticas”, sustentadoras e amplificadoras da mensagem entre interlocutores, como a mímica facial, o uso do olhar, de gestos e de posições, podendo integrar ou substituir segmentos de enunciados ou inclusive podem demonstrar concordância e discordância. Por seu lado, Cassany, Luna e Sanz (2000) também destacam o uso recorrente de códigos não verbais durante a comunicação como característica do modo oral. Os movimentos corporais, bem como a ocupação do espaço por cada um dos indivíduos são exemplos de sinais visuais aos quais atribuímos sentido, completando a comunicação estabelecida e representando significados sociais para cada um dos participantes.

De acordo com Martins e Ferreira (2006), uma conversa somente é possível devido a estas mudanças constantes na “sequência de fala de um ou mais locutores” (p. 126), as quais correspondem aos turnos de fala. Conforme Palou et al. (2005), estas definem o lugar de cada participante no ato comunicativo, produzindo, cada um, as suas emissões constituintes. Quando

ocorre a “troca”, o papel de participante produtor passa a pertencer a outro sujeito e, assim, o anterior locutor passa a ser ouvinte. A distribuição dos turnos de fala pode ocorrer de duas formas: heteroseletiva, isto é, quando um participante toma a palavra porque o(s) restante(s) lhe pedem; ou de forma autoseletiva, quando um participante toma a palavra sem que nenhum dos restantes lhe tenha pedido. É através da explicitação de regras de alternância que é possível a ocorrência de uma interação respeitosa entre os participantes. Aliás, num diálogo é bastante frequente a existência de turnos de fala “ritualizados”, normalmente associados a inícios de conversa que variam consoante o espaço temporal e a cultura na qual os locutores se encontram (Martins & Ferreira, 2006).

Como nos diz Castillo (1998), referido por Galvão e Azevedo (2015) a característica de simultaneidade da “execução” e do “pensamento” (p. 253) são também características do oral, pois apesar de se tratarem de duas fases complexas ocorrem ao mesmo tempo. Desta forma, como refere Lugarini (2003), o emissor tem menos controlo sobre a sua produção, uma vez que a fase do pensamento ocorre de forma cognitiva, e a seleção daquilo que posteriormente vamos dizer, ocorre em simultâneo à fase verbal. Relacionada com esta simultaneidade, encontram-se os marcadores conversacionais que são outra das características do oral e que, no fundo, são os delatores da característica anterior, pois revelam ser auxílios de ajuda ao pensamento que dão tempo ao locutor para pensar, como por exemplo pausas e frases curtas de ligação.

Podemos, portanto, considerar que quando nos referimos ao conceito de *oralidade* são estabelecidas relações comunicativas próximas entre os indivíduos, tratando-se do oral em modalidade. Assim, podemos afirmar que a oralidade não é uma mera capacidade inata, um domínio adquirido naturalmente sem necessidade de desenvolvimento, mas, antes, de uma capacidade a ser desenvolvida através da aquisição de competências que permitam a comunicação.

Segundo Meireles (2000), as competências comunicativas são: a competência linguística; a competência sociocultural; a competência executiva; a competência pragmática; a competência paralinguística; a competência



proxémica e a competência cinésica, que devem ser desenvolvidas de forma conjunta e alvo de um trabalho didático isolado.

A competência linguística é aquela que mais se faz notar quando um sujeito fala com outro, fazendo parte a produção e a interpretação dos signos verbais e requerendo o reconhecimento dos sons produzidos. De acordo com Vieira e Moreira (1993), citado por Meireles (2000), esta competência encontra-se ligada à capacidade do sujeito falante conseguir construir e interpretar frases que obedecem a regras específicas, isto é, o sujeito compreende frases que nunca ouviu, mesmo que não conheça na totalidade o seu conteúdo científico.

A competência sociocultural está diretamente relacionada com o contexto no qual ocorre a situação comunicativa. Esta competência, segundo Bitti e Zani (1997), também mencionados por Meireles (2000), está ligada ao reconhecimento que o sujeito faz da situação social na qual ocorre a comunicação, bem como dos papéis assumidos por cada um dos sujeitos participantes. Dentro desta competência ainda se encontram presentes, a capacidade de conhecer significados e de identificar os seus elementos culturais. Isto é, os sujeitos nas trocas comunicativas que estabelecem tentam constantemente compreender-se, através de referências culturais e sociais que vão fazendo, das atitudes que vão tendo e das regras e normas de interação social que vão cumprindo.

A competência executiva, também denominada por Andrade (1997) citada por Meireles (2000) como “competência discursiva” (p.78), é visível através do desenvolvimento da competência sociocultural referida anteriormente, pois encontra-se relacionada com a intenção comunicativa que o sujeito tem na escolha do ato verbal que faz. Assim, a língua é assumida como sendo algo pertencente ao indivíduo, que adapta o seu discurso ao atribuir-lhe uma lógica e um significado que somente ocorrem graças às influências socioculturais às quais esteve sujeito. É devido a esta competência que ocorre a transição da intenção comunicativa para a concretização da mensagem.

A competência pragmática encontra-se relacionada com a competência executiva/discursiva, encontrando-se relacionada com o exercício efetivo da comunicação em resposta à intenção comunicativa. A competência pragmática requer, além da execução, o uso correto e adequado desta à intenção. A autora

de *A narrativa em Supervisão* (2000) acrescenta que esta competência mostra-se ativa quando o falante tem a necessidade de exercer sob o ouvinte a sua influência. Esta por sua vez, somente será possível graças à ativação das restantes três competências: a paralinguística, a proxémica e a cinésica.

Meireles (2000) acrescenta que o sucesso do indivíduo na comunicação estabelecida com os outros pode estar condicionado pelo uso adequado destas três competências comunicativas. Assim, entende-se que todas as competências comunicativas deverão ser alvo de um processo de ensino-aprendizagem específicos, tornando-se, portanto, imprescindível fazer com que os alunos entendam a dimensão que as competências linguísticas podem atingir e o quanto podem ser determinantes na mensagem que pretendem transmitir.

Em síntese, o uso do oral tem um objetivo primordial maior que o de falar e ser ouvido, não se tratando de um mero processo mecânico de emissão-receção, mas sim de um “fio” de ligação entre todos os indivíduos.

### **O ensino da oralidade como foco primário**

Com o passar dos tempos, a oralidade nem sempre foi reconhecida ou vista pela sociedade da mesma forma, verificando-se constantes transformações. Se recuarmos até à Antiga Grécia, o domínio da oralidade conferia elevado valor social, razão pela qual disciplinas como a Oratória e a Retórica eram consideradas elementares e tinham como objetivo comum o ensino das formas apropriadas de convencer, através da exposição oral de ideias (Camps, 2005).

Os Romanos também reconheciam o valor da oralidade; Santasusana (2005) refere que sabiam que o seu domínio significava o domínio do pensamento e que tal poder-se-ia refletir no empoderamento de uma sociedade. Por isso, durante o período correspondente ao Império Romano, o desenvolvimento da Retórica Clássica foi incluído nos planos de formação destinados às crianças que tinham acesso à instrução. Nestes cursos, os alunos iniciavam a sua preparação para o uso da palavra desde cedo, através da exposição oral pública, tornando-se evidente o valor atribuído ao ensino da oralidade.

Também Martins e Ferreira (2006) realçam o valor dessa disciplina, apresentando-a como tendo sempre feito parte dos currículos e associando-a ao valor dado à arte do “falar bem”, ou seja, ao correto uso do oral, da palavra falada,

com vista à persuasão do outro. Os autores acrescentam, ainda, que a Retórica era o tipo de disciplina ensinada em locais como conventos e universidades, locais considerados de elite, onde existia maior acesso a diversas fontes escritas. Estes locais tinham pressupostos e objetivos distintos com o seu ensino: os conventos, lugares ligados à religião, pretendiam pregar à sociedade; as universidades, locais ligados ao conhecimento científico, objetivavam convencer as assembleias políticas, devido ao poder de decisão que lhes cabia.

De acordo com Santasusana (2005), nas obras de Aristóteles e Cicéron já eram visíveis abordagens sobre o uso da língua. Segundo Martins e Ferreira (2006), no final do século XIX, a Oratória ainda era uma das disciplinas que fazia parte do currículo de Língua Portuguesa. No entanto, no século XX, com a massificação do ensino, o currículo tornou-se mais extenso e de inúmeras demandas solicitadas à Escola e, conseqüentemente ao professor. Desta forma, o domínio da expressão oral foi sendo marginalizado dentro da sala de aula, no sentido em que foi dedicado progressivamente menos tempo ao seu ensino sistemático e intencional.

Nos finais dos anos 50, surgiram vários estudos “neoretóricos” que resultaram da expansão da linguagem publicitária, verificando-se assim a recuperação do verdadeiro objetivo da disciplina: o estudo de estratégias de manter o interesse dos destinatários, através do bom uso oral (Martins & Ferreira, 2006). Desta forma, emergiu a importância de outras disciplinas, que valorizam a arte de bem falar de um ponto de vista mais prático, como por exemplo a Pragmática (Santasusana, 2005).

O uso da Pragmática requer o uso de estratégias de cortesia que garantam o “equilíbrio social e estabeleçam relações cordiais entre os falantes” (Santasusana, 2005, p. 18). Em outras palavras, numa comunicação deve existir a aplicação de um conjunto de formas verbais e não-verbais por todos os participantes, bem como “recursos linguísticos” auxiliares que garantam a cordialidade e o respeito entre participantes.

Se verificarmos nos Programas e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico do 1.º Ciclo (2015), o uso da Pragmática vingou até aos dias de hoje, sendo reconhecido o uso de estratégias de cortesia como parte da sua

caracterização, sendo por isso necessário um ensino reflexivo que trabalhe tais estratégias e recursos.

### **A comunicação oral e as crianças**

Os laços que estabelecemos com a língua antecedem o nosso próprio nascimento. Tal como nos explicam Gomes e Cavacas (2005), ainda no ventre materno, conseguimos ouvir. Assim, nas fases finais da gestação, o cérebro, já formado, armazena os primeiros sons registados, daqueles que nos rodeiam. Posteriormente, na fase pós-natal inicia-se o convívio real com a língua, bem como o desenvolvimento da nossa capacidade para falar.

Também Cassany, Luna e Sanz (2000) partilham da ideia de que a comunicação oral faz parte das várias fases da vida de qualquer indivíduo, ao longo das quais existe uma evolução devido à maturidade e à relação com outros indivíduos. Desde uma fase inicial da vida, que a criança tenta chamar a atenção do adulto cuidador, estabelecendo-se uma das primeiras relações comunicacionais através do choro, do gemido ou dos movimentos que executa, de forma a serem satisfeitas as suas necessidades básicas. Gomes e Cavacas (2005) acrescentam que os gestos, a voz, os ruídos iniciais e os monossílabos, bem como as “onomatopeias rudimentares” (p. 12) são o caminho que antecede a fala. Cassany, Luna e Sanz (2000) consideram que, aos poucos, estes sinais comunicativos se vão aproximando do que conhecemos como linguagem, através da atribuição de pequenas palavras aos sons, dando-se assim a intenção e a interação.

Segundo a mesma lógica, Ramos e Silva (s.d.), partindo da teoria histórico-cultural de Vygotsky, afirmam que o desenvolvimento do indivíduo, ao longo da sua vida, acontece graças às relações sociais que vai estabelecendo no seu dia-a-dia. Quando a criança nasce vai fazendo ligações de associação, consoante o contexto social no qual está inserida e com os indivíduos com quem convive. Assim, a fala torna-se, aos poucos, o meio mais fácil que encontra para obter algo, estabelecendo a correlação de que para ter uma resposta é necessário realizar uma comunicação que terá de ser compreendida pelo ouvinte.

Gomes e Cavacas (2005) acrescentam que todos partilhamos do mesmo procedimento de desenvolvimento da fala, que ocorre graças à convivência que estabelecemos com os diferentes grupos e contextos, os “grupos de vida”. Assim, “cada ser humano reflete na fala influências genéticas, a marca familiar, idade, sexo, recursos e formação, contactos, apoios, interesses” (p. 12).

Por vezes, verificam-se alguns entraves ao processo de desenvolvimento da linguagem, devido à pobreza ou deficiência de estímulos orais que Gonçalves, Guerreiro e Freitas (2011) dizem estar ligados a questões de diversa natureza. Cassany, Luna e Sanz (2000) apresentam duas dessas questões: o atual número reduzido de elementos por agregado familiar e a ligação afetiva da sociedade à fase da infância. Relativamente à primeira questão, os autores explicam que, atualmente, o menor número de elementos por família condiciona a comunicação entre indivíduos de idades similares e diferentes. Os momentos familiares de comunicação oral ficam reduzidos a momentos de silêncio que condicionam a riqueza linguística que destes poderia surgir. Quanto à segunda questão, a ligação afetiva dos adultos à fase da infância parece ter acarretado uma simplificação da linguagem oral usada por si para comunicar com a criança, através da utilização de diminutivos, da perpetuação de erros (palavras mal pronunciadas propositadamente) e de uma pobreza vocabular.

Podemos, então, afirmar que, apesar da sociedade adulta assumir o cuidado com a criança como bem geral, o contacto linguístico entre adultos e crianças diminuiu em quantidade e em qualidade.

Cada vez mais a escola tem um papel decisivo no ensino formal da oralidade. Infelizmente, a realidade a que se assiste neste espaço é a perpetuação dos entraves mencionados anteriormente e que se traduzem, muitas vezes, em comentários como “falta de capacidade dos alunos em explicar algo” e “incompreensão daquilo que leem”.

Segundo os autores da obra *Enseñar lengua* (2000), a aprendizagem da língua em espaço escolar não deve ser baseada unicamente na aquisição, mas também no desenvolvimento de estratégias com vista à comunicação. É imprescindível que a escola assuma o papel de protetora da evolução linguística, tendo em consideração que cada criança chega à escola num estágio linguístico

diferente. Tal facto exige a criação e aplicação de estratégias de aprendizagem que permitam a cada criança uma progressão a todos os níveis (quantidade de vocabulário, aumento da complexidade das estruturas linguísticas, distinção e utilização de diversas relações, entre outros).

### **O oral como sistema independente: o oral e o escrito**

Em qualquer sociedade contemporânea, a finalidade de trabalho com os domínios da oralidade e da escrita é a capacitação do aluno para conseguir comunicar de forma evolutiva até atingir níveis de máxima formalidade. O oral, como se trata do primeiro domínio de comunicação apreendido, é visto como um processo que ocorre naturalmente, pelo que o seu ensino formal é subvalorizado. O escrito, por não ser um processo inato, ou seja, por ter de ser ensinado, não sendo de acesso a todos de forma natural, constitui um domínio de comunicação secundário. Portanto, o seu ensino tem uma maior valorização na escola (Moreira, 2016).

É nas aulas de Língua Portuguesa que existe um maior investimento na escrita e na oralidade, logo esta é a área curricular mais responsabilizada pelo sucesso ou fracasso dos alunos em ambos os domínios. Com o objetivo de preparar os alunos para se tornarem cidadãos detentores de uma boa capacidade de expressão escrita, o investimento no oral parece ser esquecido e assumido como adquirido naturalmente sem necessidade de ser trabalhado. No entanto, tal não deveria ser razão para resultar na subvalorização do domínio da oralidade face ao da escrita. Assim, a visão aqui defendida é a de complementaridade, e não de um distanciamento e separação entre ambos. Segundo Schneuwly e Dolz (2010), os próprios termos “escrita” e “oralidade” são os contributos para o seu afastamento e para que tal disparidade se perpetue. Este afastamento, é visível inclusive nos programas oficiais da Língua Portuguesa, patente no isolamento do domínio da oralidade ao invés da agregação com outro domínio, como se verifica no caso dos domínios da Leitura e da Escrita.

Na ótica de Lidon e Santasusana (2005), a conotação de pouco respeito atribuída à oralidade, agregada à tradicional falta de estudos linguísticos, fizeram

com que, hoje em dia, ainda se associe à oralidade características como a simplicidade e a pobreza, quer aos níveis gramaticais quer em níveis estruturais.

Todas as línguas que são ou que foram escritas foram inicialmente faladas, ato intrínseco a todos os seres humanos. Não existe nenhuma sociedade que possua um sistema de comunicação que não necessite da linguagem oral (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011). É por esta razão que Cassany, Luna e Sanz (2000) definem o oral como eixo da vida social, independente da cultura. Também Halliday (1979, 1985), referido por Lidon e Santasusana (2005), equipara o oral a uma “estrutura coreográfica” em virtude da capacidade dos indivíduos em movimentarem-se e adaptarem-se a uma complexidade com múltiplas direções, múltiplos contextos e situações.

De acordo com Cassany, Luna e Sanz (2000), a escrita, por sua vez, é outra forma de *comunicar*. Os autores explicam que a linguagem escrita combina dois pontos: o estilo cognitivo e a organização social, uma vez que a escrita, além de ser um mecanismo de conservação e de ligação, torna possíveis a crítica e a divulgação. Isto é, por ser um modo diferente de comunicação, pois, possui características próprias e apesar de não poder ser considerada um mero modo de registo do oral, permite um maior poder ao seu intérprete: um suporte, um registo, um apoio e uma base de controlo.

Os autores, acima referidos, destacam o canal escrito como permissor de uma comunicação com correções e com reformulações, podendo o emissor optar pelo momento e modo como quer ler e reler o texto. Lugarini (2003) corrobora essa ideia, afirmando que na produção escrita o emissor tem um total controlo sobre a mensagem, possuindo um suporte que lhe permite um registo, um recuo e uma revisão do conteúdo. No que diz respeito à produção oral, o autor afirma que esta ocorre de forma sequenciada, havendo ligação à “memória a curto-prazo”, ou seja, o emissor tem um controlo mais frágil da mensagem que produz e não possui um suporte fixo de apoio. Por outras palavras, a produção comunicativa oral ocorre no imediato, tanto no tempo como no espaço, logo o emissor não pode voltar atrás e apagar o que disse, podendo, no entanto, corrigir se compreender, no momento em que emite, o que disse de errado.

Com a distinção entre ambos os modos e com a noção da fragilidade do modo oral, comparativamente ao modo escrito, Lugarini (2003) destaca ainda as correções que ocorrem ao longo da “sequência oral” como um aspeto relevante e diferenciador. As correções que vão sendo feitas são um importante mecanismo na comunicação, uma vez que o sujeito, consoante as mais variadas condicionantes, encontra-se dependente da sua capacidade em redizer aquilo que anteriormente emitiu.

No ponto de vista de Moreira (2016) é devido a estas correções que o “oral” é tipicamente associado à fugacidade, à espontaneidade e à ocorrência no imediato. O intervalo de tempo entre a emissão (do locutor) e a receção (do interlocutor) é reduzido e, portanto, a expressão oral, no momento de emissão, sofre, em simultâneo, improvisação e planificação, não obedecendo obrigatoriamente a uma “revisão prévia”. Assim, durante a emissão ocorrem “incorreções” que podem ser evitadas, caso o locutor consiga controlar os restantes “elementos paraverbais”: “o ritmo, o tom de voz, os gestos, as expressões faciais, entre outros” (Moreira, 2016, p. 29). Por seu lado, Lugarini (2003) julga que apesar do locutor ser sempre obrigado a continuar, não podendo eliminar partes de discurso já emitido, pode realizar correções que se tornam uma mais valia para quem ouve. Durante a comunicação estabelecida, caso ocorra a incompreensão do que foi dito, o emissor pode fazer alterações, repetições ou reformulações, de forma a que seja possível ao interlocutor acompanhar a mensagem, descodificando-a e ultrapassando as suas dúvidas. Em contrapartida na produção escrita, qualquer correção que seja feita é como se nunca tivesse existido para o interlocutor, visto que se perde e no final, só constará no seu registo, a produção final e não as correções realizadas.

Berreta (1984), referida por Lugarini (2003), mostra que é desta realidade que resulta “o carácter fragmentário da fala”, tais como as pausas, as hesitações, as autocorreções e as frases incompletas. Assim, designa de “estratégias de autocorreção” as marcas próprias da oralidade, alertando que essas não têm de ser associadas a uma vertente mais fraca de comunicação. Segundo Martins e Ferreira (2006), “as pausas são indicadores de que o falante está a programar o



que vai dizer a seguir” (p. 203), podendo ser curtas (como se existisse uma espécie de “vírgula oral”), médias (como se existisse um ponto, uma separação de um assunto para outro, por exemplo), longas ou muito longas (poderão significar hesitações ou dificuldade em saber o que dizer a seguir) e silenciosas ou “preenchidas” (que ocorrem quando o locutor vai repetindo a última palavra que disse ou faz um som, numa tentativa de se recordar o que queria dizer e assim retomar o discurso). Os tipos de pausas acima descritos são característica necessária do discurso espontâneo, pois representam parte do seu apoio. No caso do discurso oral formal, preparado, este tipo de pausas poderá significar insegurança e má preparação do falante. Somente deverá existir o tipo de pausas silenciosas, pois, não significará incerteza para quem ouve, mas sim uma possível intenção do falante, ao contrário dos restantes tipos mencionados anteriormente.

Segundo Palou et al. (2005), a relação entre o oral e o escrito pode ser vista como uma “história de amor proibido” (p. 15), na qual ambos são assumidos como opostos. De acordo com os autores, a história tem de ser alterada visto que a relação entre ambos deve ser de complementaridade e não de afastamento. Schneuwly (2010) refere uma “relação mais dialética entre o oral e a escrita”, pois se por um lado alguns géneros orais não dependem da escrita, ou simplesmente encontram-se afastados, existem outros nos quais o suporte escrito é indispensável ao sucesso dos discursos orais. Por exemplo, num debate ou numa conversa espontânea quotidiana, o suporte escrito é praticamente afastado do modo oral, não existindo a necessidade de uma relação de complementaridade, entre ambos. Por outro lado, se pensarmos no exemplo género oral exposição, o suporte escrito na sua preparação e organização é muito importante. Também Lidon e Santasuana (2005) enfatizam a relação de dependência entre o oral e o escrito em situações mistas de comunicação, nas quais as características próprias de cada um dos domínios não resultam num afastamento entre ambos, mas sim numa relação gradual. Os autores relevam, ainda, o modo oral como objeto de estudo indispensável à compreensão da complexidade da variação linguística da língua, bem como ao entendimento das possibilidades combinatórias entre o oral e o escrito.

Partindo da pesquisa realizada por Marcuschi (2001), Galvão e Azevedo (2015, p. 253) destacam similarmente a relação entre os domínios, como “práticas e usos da língua com características próprias” e que, por essa razão permitem “a construção de textos coesos e coerentes”, a construção do pensamento abstrato, bem como a realização de “exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante”. O oral e o escrito, apesar de apresentarem diferenças no canal de produção, quanto à realização e à organização e níveis de complexidade, encontram-se inter-relacionados (Palou et al., 2015). Dentro desta perspectiva, Lidon e Santasusana (2005) estabelecem a distinção entre os canais físico, gráfico e fônico e o modo linguístico, oral e escrito, considerando que mais relevante que o canal físico (pelo qual se dá a transmissão da mensagem) é a proximidade ou a distância existente entre o emissor e o recetor, física ou social, no momento da transmissão.

## **Capítulo II - A importância do ensino da oralidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **Importância do ensino da oralidade e os entraves existentes**

Segundo Palou et al. (2005) a importância do ensino da oralidade assenta em dois grandes pilares que se encontram interligados: i) o papel mediador da oralidade no processo de ensino-aprendizagem e ii) a formação de futuros cidadãos como objetivo do sistema educativo.

Relativamente ao primeiro pilar, estes mesmos autores afirmam que as crianças ao ouvir os adultos, adquirem o uso cultural das palavras, interiorizando-o num instrumento psicológico e demonstrando que o seu processo de aprendizagem da língua é contínuo e não ocorre por casualidade, mas sim pelo seu uso na participação em comunidade. Quanto ao segundo pilar, os autores estabelecem a existência de uma dependência entre a educação e a formação de futuros cidadãos para a vida em sociedade, clarificando que existe a necessidade de que as aulas sejam espaços de oferta, de aprendizagem de regras de convivência e de vivência social, para todas as crianças. Para que tal seja

possível, é necessário que haja uma aprendizagem da língua utilizada nas interações sociais.

É nesta lógica que o ensino da compreensão e da produção oral é hoje apontado como sendo essencial ao desenvolvimento das habilidades sociais, condicionantes do futuro académico e profissional dos alunos. Menosprezar o trabalho a realizar com os alunos, no domínio da oralidade, em sala de aula pela valorização de um trabalho mais focado na gramática e na escrita leva a que, atualmente, os alunos entendam o trabalho com a língua como um livro de instruções gramaticais (Cassany, Luna & Sanz, 2000).

Em concordância, Lugarini (2003) afirma que o trabalho didático com a oralidade não é colocado em exercício de forma correta, não sendo mobilizadas estratégias específicas de ensino para este domínio. Outra razão que o autor acrescenta é a leviana visão de muitos professores sobre o uso da linguagem oral como aquisição natural e que, por isso, não necessita de ser alvo de trabalho intencional em sala de aula. Os professores comprovam que existem lacunas a este nível quando submetem os seus alunos a situações de avaliação, uma vez que a “língua oral” é colocada em prática como um simples mecanismo de transmissão de informação e de conteúdos que fazem parte de um programa obrigatório.

Santassusana (2005) afirma que os entraves colocados ao trabalho com a oralidade são: a falta de um guia para os professores saberem como ensinar oralidade, a falta de prática com este tipo de ensino (no qual os alunos falam mais que o professor) e o tipo de relação que se estabelece hoje entre professor e alunos nas aulas. Na mesma linha, Cassany, Luna e Sanz (2000) referem que esses constrangimentos resultam das dificuldades em trabalhar o domínio, pela falta de formação para ensiná-lo e pela falta de conhecimento, pois enquanto alunos também não foram alvo de estratégias de ensino específicas da oralidade, como por exemplo situações com intenções comunicativas claras; contacto com práticas de diferentes tipos discursivos; reflexão acerca das características das diferentes situações comunicativas, bem como com as estratégias discursivas específicas de cada um; reflexão acerca do uso; correção operativa de

questões/problemas gramaticais durante a conversação com o professor; etc. Todas estas justificações resumem-se, segundo aos autores da obra *Enseñar lengua* (2000), ao medo que os professores ainda têm em não conseguir controlar os alunos e também à falta de segurança que sentem com o domínio e pelo sentimento de perda de tempo.

Sendo um dos grandes objetivos da educação/ensino o desenvolvimento da aptidão das crianças para a compreensão de novas ideias e sua expressão existe a necessidade de colocar os alunos em contacto com diferentes situações de comunicação cada vez mais complexas e formais. Desta forma, os alunos podem desenvolver e produzir discursos cuidados, elaborados e direcionados para temas ou assuntos específicos, em que no final essas mesmas aprendizagens se reflitam em situações quotidianas de comunicação (Santasuasana, 2005). Tal objetivo é, também, descrito por Dolz e Schneuwly (2010) que salientam a necessidade em dar prioridade à comunicação dos alunos, através da sua preparação para o domínio da língua nas mais variadas situações, através do desenvolvimento de uma relação de “comportamento discursivo consciente e voluntária” e de ajuda, para que consigam “construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas”. Partilha ainda do mesmo ideal Lugarini (2003) que afirma ser necessária a adoção de didáticas corretas que elevem e desenvolvam as capacidades orais dos alunos.

### **O domínio da oralidade nos documentos oficiais**

Com vista ao alcance dos objetivos propostos para o domínio da oralidade no 1º. Ciclo do Ensino Básico existem documentos oficiais, como os Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (doravante PMCPEB) e o Guião de Implementação do programa de Português do Ensino Básico: Oral (doravante GIP).

Se atentarmos no PMCPEB (2015), verificamos que este se encontra organizado por anos, respeitando uma lógica sequencial, de trabalho continuado, com objetivos e metas propostas para a existência de um acompanhamento dos

alunos ao longo dos vários níveis de escolaridade e ciclos de ensino. Assim, é notória a preocupação com a garantia de um percurso coerente para todos os alunos, visando a aquisição de bases para que estes possuam autonomia e capacidade de mobilização dos seus conhecimentos.

Segundo o documento PMCPEB (2015), no início do 1.º Ciclo, as crianças acarretam marcas orais próprias de contextos sociais e culturais diferentes, apresentando uma grande diversidade ao nível do conhecimento oral. Assim, a missão referida para o 1º Ciclo, relativamente ao domínio da oralidade, é “aprofundar o conhecimento do domínio da linguagem oral” (p. 7), tentando que todos os alunos compreendam e utilizem um código oral padrão. É assim suposto um equilíbrio entre a comunicação oral (ouvir e falar), a leitura e a escrita e o conhecimento explícito da língua (gramática), concebendo o oral como um meio de comunicação imprescindível. Devido ao grau de complexidade do processo de ensino-aprendizagem, e para que ocorra um desenvolvimento da linguagem, é importante um contacto sistemático e contínuo, promotor da compreensão e da aquisição de regras de cortesia e de cooperação, bem como do desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, da capacidade de compreensão do oral e da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, mas também na produção de pequenos textos, com progressiva autonomia. O aluno do 1º Ciclo deve atingir no final dos quatro primeiros anos de escolaridade objetivos ao nível de duas competências: compreensão e expressão orais.

De acordo com Martins e Ferreira (2006), saber ouvir é uma competência importante, na medida em que, inseridos num determinado lugar e tempo, necessitamos constantemente de retirar informação do discurso oral que alguém nos transmite. Lugarini (2003) acrescenta que a compreensão oral é uma habilidade que exige a ativação de competências distintas, dependentes do contexto e da situação nos quais o indivíduo se encontra. Segundo o documento PMCPEB (2015), a habilidade compreensão oral assume um papel de destaque, sendo nomeadas as principais competências do ouvir, espectáveis de serem atingidas para este ciclo de ensino-aprendizagem, por exemplo, a escuta dos

outros e o respeito pelos turnos de voz, bem como, a escuta de pequenos discursos que resultem na aprendizagem de conhecimentos.

Relativamente à capacidade de expressão oral, o documento PMCPEB (2015) apresenta, através dos objetivos e descritores de desempenho, as várias competências envolvidas na habilidade, nomeadamente, o alargamento da capacidade de expressão dos alunos, de forma audível e clara; o respeito pela lógica do tema ou assunto e sequencialidade de ideias; a preocupação do locutor com os interlocutores; a preocupação com o contexto e com o objetivo.

Lugarini (2003) classifica estes objetivos em quatro capacidades, a ideativa, que permite ao aluno planificar o conteúdo da mensagem que pretende transmitir; a sintática e textual, que consiste na capacidade em produzir frases corretas ao nível sintático e textos com coerência; a semântica, ligada à capacidade em escolher o modo mais adequado de comunicar, considerando a situação comunicacional; a pragmática, que se encontra relacionada com os vários elementos envolvidos na situação comunicativa, competência que não atinge a sua maturidade durante o ensino obrigatório, pois envolve a organização do discurso consoante a finalidade e os interlocutores, que alteram a cada nova situação comunicacional, apresentando-se sempre como um desafio para o locutor.

Silva, Viegas, Duarte e Veloso (2011) referem que para que as competências do falar sejam atingidas é necessária a criação de atividades que promovam o desenvolvimento de competências articulatórias, prosódicas, pragmático-discursivas e o planeamento das próprias produções linguísticas, colocando os alunos em contacto com discursos de diferentes graus de formalidade e de complexidade, bem como a promoção de situações de progressiva participação formal. Santasuana (2005) defende também um trabalho constante com a língua oral, salientando a sua importância, quando colocado em prática através da intervenção focalizada nos diferentes elementos linguísticos e nas diferentes estratégias discursivas e retóricas que estão implícitas à própria competência oral.

## **Escola, espaço de sala de aula e papel do professor no ensino da oralidade**

O momento da entrada da sociedade numa era moderna e tecnologicamente avançada agregada à evolução do processo de globalização fez com que os indivíduos se vissem cada vez mais confrontados com situações nas quais necessitavam de deter uma correta compreensão e expressão orais para conseguirem comunicar com sucesso. Quando verificado que uma parte assinalável da sociedade não detinha competências de compreensão e expressão orais capazes de satisfazer e dar resposta às necessidades da “era moderna” foi atribuída a real importância ao ensino da oralidade e à necessidade em serem utilizadas estratégias de ensino que permitissem o sucesso dos indivíduos no seu uso (Cassany, Luna & Sanz, 2000).

De acordo com os autores de *Enseñar lengua*, o local capaz de formar os seus indivíduos e de dar resposta a tais necessidades era, e continua a ser, a Escola. Desta forma, os autores consideram que este local é uma das mais poderosas e influentes instituições de qualquer sociedade, pois, as práticas discursivas que em si decorrem, bem como os agentes que as aplicam, são necessários para o seu sucesso social e económico. Cassany, Luna e Sanz (2000) afirmam ainda que é por esta razão que, na atualidade, a vida em sociedade obriga a que tenhamos um nível comunicativo oral de excelência, tal como o exigido na escrita. Alguém que, atualmente, não consiga expressar-se de forma clara e correta, não só fica limitado em oportunidades a nível social, como também a nível profissional, económico e pessoal, não se sentindo capaz de compreender e expressar oralmente com sucesso as suas ideias aos demais. Martins e Ferreira (2006) partilham da mesma posição, destacando a fala como parte do “capital linguístico” do indivíduo, equivalente ao económico, ou seja, quanto mais rico linguisticamente o indivíduo for, mais certo será o seu sucesso.

Moreira (2016) aponta o espaço de sala de aula como sendo aquele no qual deverá ser realizado o trabalho com o oral, através de propostas de atividades que visem um ensino explícito, ou seja, atividades cujo os propósitos sejam conhecidos pelos alunos. Palou et al. (2005) designam este espaço como sendo privilegiado, na medida em que nele ocorrem constantes diálogos entre o

adulto e as crianças, bem como entre as crianças, dando-lhes a possibilidade de se colocarem em contacto e de reinterpretarem as suas representações do mundo com os outros. Havendo esta troca direta, a linguagem oral deve de ser ensinada, pois funciona como mediadora da atividade social. Cassany, Luna e Sanz (2000) especificam que a sala de aula deverá ser o local no qual é trabalhado, com os alunos, situações comunicativas de cariz social, tecnológico e académico que ampliem, de uma forma global, a sua bagagem de conhecimento expressivo.

Santasusana (2005) coloca o professor num papel central neste espaço, atribuindo-lhe a responsabilidade de colocar os alunos em situações comunicacionais de participação ativa com a fala e de desenvolvimento do seu uso de forma intuitiva. Ou seja, que consigam refletir acerca do conteúdo e da forma da sua comunicação e isso os leve à melhoria progressiva da sua forma de expressão nas mais variadas situações.

No que respeita à posição do professor, Fávero, Andrade e Aquino (2000) afirmam que não deverá ser de “professor da fala”, mas sim, de professor que ensina, demonstrando e explicitando os diversos usos da língua. Desta forma, o professor consegue fazer com que os alunos se apercebam que a língua permite uma infinidade de possibilidades comunicativas, as quais podem assumir níveis formais e informais. Nesse sentido, Santasusana (2005) indica que quem ensina tem de ter a preocupação de que os alunos entendam a necessidade do trabalho de planificação do seu próprio discurso oral, visto que só assim será possível conseguirem progredir na compreensão e na expressão orais.

O professor tem de ser o primeiro a demonstrar pensar e ter atenção quando faz uso da oralidade, prestando o devido cuidado ao tipo de linguagem que usa, colocando-se num plano reflexivo. Somente numa fase posterior é que deve assumir o papel de orientador do que pretende obter dos alunos, isto é, do tipo de linguagem que pretende que estes usem (Lugarini, 2003). Este trabalho deverá ser realizado a partir do levantamento das características que tem este tipo de linguagem e aquele que os alunos usam habitualmente, sendo também



colocados num plano de reflexão, consciencialização, crítica e atenção aos seus próprios erros.

Apesar do papel de destaque e de responsabilidade do professor, Palou et al. (2005) reconhecem que a relação entre professor e alunos é assimétrica, isto é, se por um lado é função do professor criar as condições necessárias para que os alunos falem por si e tomem a palavra, por outro lado, tem de “negar essa liberdade” quando se trata de ajudá-los e de guiá-los. Santasusana (2005) também reconhece o papel do professor como sendo bastante exigente, pois tem de exercer um trabalho que exige um alto nível de competência, uma vez que é complexo fazer com que os alunos consigam controlar aquilo que dizem, ao mesmo tempo que o dizem, como o dizem e ainda ter em atenção o contexto no qual estão inseridos.

É a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e de situações desconhecidas para estes que deverão ser iniciadas conversas espontâneas até serem alcançadas conversas controladas e planificadas. Assim, conseguir-se-á que o aluno inicie o seu discurso oral com explicações simples, com acesso a linguagem usada habitualmente, até explicações que contenham conceitos específicos. Verificar-se-á, pois, uma evolução de explicações curtas e elementares para explicações extensas e complexas.

Em jeito de conclusão, relativamente ao ensino da oralidade, anote-se, antes de tudo, que é de máxima urgência desconstruir a velha ideia de que o oral, mais propriamente a expressão oral, é sinónimo de improvisação e de falta de coerência. Esta desconstrução de ideologias associadas ao oral somente é possível através de um trabalho organizacional, estruturado e planeado, tal como se verifica no trabalho com o discurso escrito formal (Moreira (2016). Tusón (2003), referido por Moreira (2016), relembra que é importante saber que ao referirmo-nos ao uso oral não podemos falar do correto ou errado, mas sim de usos adequados ao contexto/situação na qual os indivíduos se encontram.

De acordo com estes ideais, o professor deverá colocar-se num plano reflexivo acerca da língua e assumir os alunos como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem da oralidade. Independentemente do seu nível

de formação científica, este deverá procurar tomar consciência do tipo de oralidade praticada por si e pelos alunos nas aulas (Meireles, 2000). Apesar dos receios que possa sentir no trabalho com esse domínio, deverá encará-lo com uma atitude positiva e insistente na prática, não existindo uma fórmula padronizada e linear para o ensino da oralidade. É através das várias tentativas de aplicação/uso de mecanismos didáticos que o professor conseguirá detetar falhas e desajustamentos na comunicação dos seus alunos. Portanto, o ponto de partida deverá ser a procura refletida de novas soluções para os problemas sentidos (Meireles, 2000).

### **Formalidade/Informalidade**

Conforme Lidon e Santasusana (2005), os textos orais encontram-se mais relacionados com as ligações interpessoais que se estabelecem, enquanto os textos escritos são geralmente associados a textos mais informativos, afastando a importância das relações. Apesar desta tendência, a verdade é que os textos orais, tal como os textos escritos, podem contemplar a transmissão de informação, bem como os textos escritos podem implicar a interação entre um emissor e um recetor, por exemplo no caso de uma conversa escrita online que esteja a ocorrer praticamente em simultâneo.

Segundo Moreira (2016), tanto a oralidade como a escrita estão sujeitos a graus de formalidade e de informalidade equiparáveis, dependentes das condições de formalidade e de planeamento. Lugarini (2003) partilha da mesma ideia, afirmando que tanto o modo escrito como o modo oral de transmissão da mensagem podem assumir informalidade, não podendo existir a associação imediata da oralidade ao uso informal da língua, bem como a associação obrigatória entre escrita e o seu uso formal. Todavia, podem existir discursos orais que seguem um registo formal, normalmente assentes numa planificação e no uso de linguagem específica.

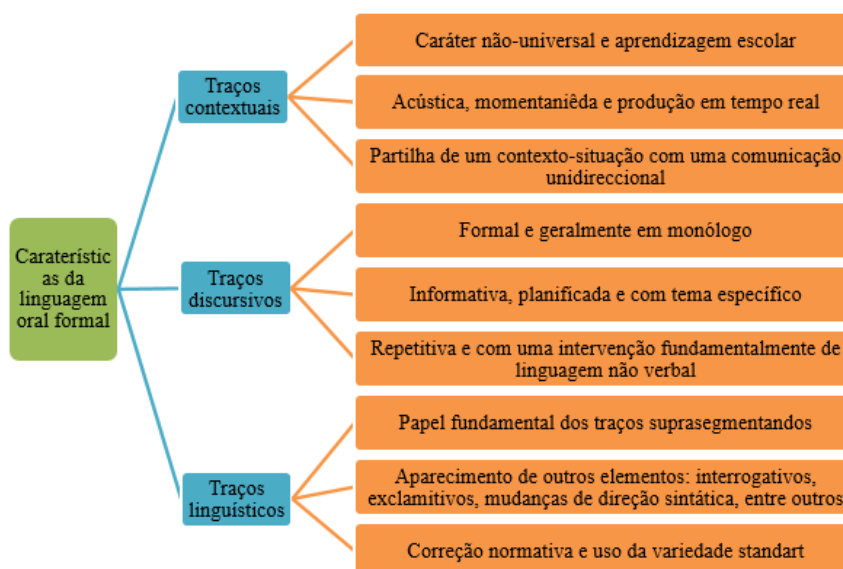
Segundo Silva, Viegas, Duarte & Veloso (2011), nem todos os textos escritos possuem um elevado grau de cuidado e de formalidade. Não só assistimos a produções orais de baixa formalidade, como também a produções

orais de altíssima qualidade e formalidade, como são exemplo os discursos em colóquios. Desta forma, os autores do documento oficial GIP corroboram a dicotomia de tanto a linguagem escrita como a linguagem oral poderem obedecer a níveis de formalidade ou de informalidade equivalentes.

Partindo de Silva et al. (2011), Moreira (2016) refere que a formalidade na produção oral é atingida através do conhecimento e cumprimento das características específicas do género, bem como as diferentes fases pelas quais esta produção deve passar, o planeamento, a execução e a avaliação, nas quais, devem também ser aplicadas estratégias e instrumentos com vista à apropriação de conhecimentos acerca do próprio processo realizado e dos conhecimentos declarativos.

Para Lidon e Santasusana (2005), o oral formal ocupa um lugar descentralizado da oralidade, visto tratar-se de um “intermédio” entre o oral e o escrito, pois partilha de características da língua oral e da língua escrita, tais como: tema específico; planificação cuidada, usualmente realizada por um só indivíduo; tom formal e objetivo; discurso mais informativo que interativo.

No esquema 1 apresentam-se as características gerais da comunicação oral formal, os traços contextuais, os traços discursivos e os traços linguísticos (Lidon & Santasusana, 2005).



**Figura 1- Características da linguagem oral formal**

O grau formal é, portanto, característica possível de ambos os domínios, oral e escrito, e embora o domínio de um dos modos possa auxiliar e reforçar o domínio do outro, o trabalho focado no oral não supõe trabalho focado na escrita. Ou seja, ambos padecem da necessidade de um investimento planejado, gradativo e sequencial, que deverá estar presente em cada uma das atividades propostas. Assim, nas atividades destinadas ao trabalho com o oral formal, a aplicação de estratégias previamente pensadas e direcionadas terá de ser objetivada para que não surjam espaços abertos para o oral informal (Moreira, 2016).

### **Capítulo III – Ensino do gênero exposição oral através do dispositivo didático SD**

#### **Definição de exposição oral**

De acordo com os autores do capítulo *A exposição oral* (2010), a exposição oral é um gênero discursivo-textual público, formal, específico e estruturado que se caracteriza pelo seu caráter “monologal” e “bipolar”, isto é, conta com a presença de um orador/expositor, que tem como objetivo a transmissão de informações, e de um público, que tenta compreender a mensagem transmitida.

Vários autores definem a exposição oral como sendo uma situação de comunicação, pensada para ser dirigida a um público, na qual são apresentadas ideias claras sobre uma questão ou sobre um tema com rigor, visando a fácil compreensão da mensagem. Os mesmos autores esclarecem, ainda, que a preparação de uma exposição oral não é uma atividade fácil, não sendo suficiente a definição de um tema acerca do qual vão sendo expostas ideias. No momento da exposição devem existir múltiplas preocupações por parte do orador, não só relativamente aos conhecimentos que possui sobre o tema como também dos conhecimentos dos ouvintes. Igualmente, os autores de *A exposição oral* (2010) acima referidos corroboram esta preocupação do orador com os conhecimentos que o público possui, uma vez que o conhecimento que possuem acerca do tema

irá condicionar a sua percepção sobre o discurso exposto. Palou et al. (2005) acentuam que, uma exposição oral requer uma organização do discurso para que a fala seja clara e compreensível e também o uso dos recursos necessários para que sejam garantidos tanto a atenção como o interesse do público ouvinte.

### **Planificação e concretização da exposição oral**

Os professores de Retórica estabeleceram a distinção entre as várias fases pelas quais o discurso deveria passar antes de ser exposto ao público, corroborando que o género exposição oral tem obrigatoriamente de ser planeado; Palou et al. (2005) posteriormente distinguiram neste género diferentes fases:

i) primeira fase: atribuição de um período de tempo para o surgimento de ideias. Ou seja, oportunidade dada aos aprendizes de colocarem “em cima da mesa” várias informações, recolhidas de variados meios. Esta informação deverá ser obtida através da pesquisa e da consulta de diferentes recursos ou através do diálogo com outros indivíduos que dominem o tema;

ii) segunda fase: realização de uma apresentação das várias ideias. Nesta etapa realiza-se uma seleção das informações, dos conceitos mais importantes e procede-se à ordenação e à organização da informação obtida;

iii) terceira fase: apresentação e decisão de tudo aquilo que se encontra para lá das ideias, ou seja, quais os recursos pensados para serem utilizados posteriormente, qual a forma que despertará a atenção e o interesse do público, qual a forma de dar ênfase a determinadas ideias, o que se pretende que o público-alvo retenha, quais as comparações que podem ser realizadas para que o público entenda melhor as ideias a transmitir, etc.;

iv) quarta fase: recurso à memória. Anterior à exposição de um tema é necessária a existência de alguma memorização, não total e rígida, mas das partes do discurso que serão expostas, a ordem pela qual serão abordadas as ideias, as imagens que serão utilizadas e o momento da sua utilização.

v) quinta fase: contempla a atuação propriamente dita e são tidas em consideração as estratégias de captação do interesse e da atenção do público: o

olhar, a voz, os gestos, o tempo atribuído a cada ideia e a forma como o orador se movimentará no espaço.

Na mesma linha, no capítulo *A exposição oral* (2010, p. 187), os autores consideram o estágio de preparação da exposição oral como promotor do desenvolvimento das capacidades de planificação do indivíduo. A pesquisa, a hierarquização e a triagem de informações, a organização e a separação de ideias principais e secundárias, a progressão temática e a definição de um objetivo são consideradas como as primeiras operações que antecedem o planeamento do texto propriamente dito. É fundamental que todas as fases descritas sejam efetivamente consideradas para que, no momento da exposição oral, o orador não realize uma apresentação fragmentada, desestruturada e sem conexão entre vários pontos da temática.

Relativamente à concretização da exposição oral, de igual modo Palou et al. (2005) distinguem diferentes pontos estruturais e fases a serem seguidas, de acordo com os princípios estabelecidos na oratória.

- i) primeira fase: captação da atenção do público. É considerado imprescindível nesta fase prender a atenção do público para o tema que irá ser abordado e posteriormente apresentar o plano a seguir durante toda a exposição;
- ii) segunda fase: continuação do plano apresentado. Momento no qual deverão ser apresentadas as explicações e os raciocínios que justifiquem cada uma das ideias apresentadas previamente;
- iii) terceira fase: realização de um breve resumo, focado nas principais ideias que o público deverá reter durante a apresentação.

Relativamente à primeira fase da exposição oral, descrita em Palou et al. (2005), os autores do capítulo *A exposição oral* (2010) acrescentam-lhe um subponto: a necessidade em diminuir o fosso entre o orador “especialista” no tema e o público. Ora, esta necessidade surge, segundo os autores, pela intenção do orador em estabelecer uma ligação inicial com o público, no momento da apresentação da problemática, tentando compreender os conhecimentos prévios

e expectativas do público. Quanto à última fase, apresentada em Palou et al. (2005), os autores do capítulo *A exposição oral* (2010) referem como relevante um novo contacto do orador com o público, através da colocação de uma questão-problema final que suscite a intervenção do auditório.

Muitos estudiosos desta temática chamam a atenção para o facto de que a exposição oral não deve ser lida através de um suporte escrito. Como já foi elucidado, nomeadamente durante a descrição das fases específicas de uma apresentação oral, é importante a existência de um suporte escrito que oriente o discurso oral no momento da sua preparação e da sua execução. Contudo, também é fundamental que se entenda que existe uma clara diferença entre falar sobre um tema e ler um texto sobre um tema. Esta diferença está presente, desde logo, na forma como o orador faz uso do gesto; ao limitar-se a ler um texto escrito, o orador restringe-se à quietude, uma vez que as suas expressões e gestos não serão espontâneos e o uso do contacto visual que fará não será igual, arriscando-se a ficar sem a percepção do público.

Na ótica dos autores do capítulo *A exposição oral* (2010) até então mencionados, o suporte escrito não é um mero suporte auxiliar do expositor, mas sim parte do modelo de trabalho com o género exposição oral. Desta forma, a sua construção não pode ser realizada de forma arbitrária, pelo contrário, deverá ser alvo de um trabalho refletido e estar na base dos conhecimentos prévios e do orador.

### **A importância da exposição oral**

Segundo Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2010), a exposição oral é uma ferramenta potenciadora de transmissão de ideias e de informações, tanto para o orador, ao preparar-se, como para o público que retém sempre algo do que ouve. Este género oral representa um espaço de consciencialização para os alunos sobre os seus próprios comportamentos, fazendo com que assumam uma posição crítica relativa à sua performance. Também o facto de a busca da informação ser realizada com base em diferentes fontes e de diversas formas,

aumenta significativamente o prazer associado à atividade, desde a sua preparação até ao seu desenvolvimento.

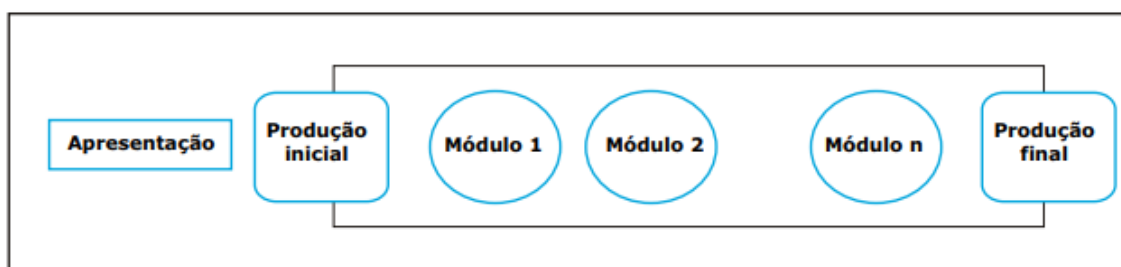
A exploração diversificada, bem como a seleção das informações, o objetivo final e a realização de um suporte escrito são um “primeiro nível de intervenção didática, ligada ao conteúdo” (p. 186). O gosto dos alunos por este tipo de trabalho justifica-se, antes de mais, pelo facto de ser o colega de turma a expor e a assumir o papel do professor.

## **A Sequência didática**

### **Definição de sequência didática**

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), por sequência didática entende-se um conjunto de atividades, normalmente inseridas no âmbito escolar, que obedecem a uma organização, sequencialidade, sistematicidade e progressão notando-se assim um decorrer evolutivo do início ao fim. O objetivo pelo qual foi criada passou pelo auxílio aos alunos, para que conseguissem desenvolver o domínio de um género de texto, adaptando-o à situação comunicativa. A sequência didática está dependente da implicação do professor em todo o processo, pois desde a sua conceção é fundamental obedecer a uma estrutura coerente e lógica, para que, assim, o conjunto de atividades resulte.

Desta forma, estes autores apresentam o seguinte modelo da estrutura da sequência didática.



**Figura 2- Modelo da sequência didática (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38).**

De acordo com Schneuwly e Dolz (2010) e Santasusna (2005), as sequências didáticas são propostas de produção (oral ou escrita) constituídas por ciclos de curta duração, nos quais existe uma intenção comunicativa. Os autores



do capítulo *gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino* (2010) acrescentam que este tipo de estratégia é chamado sequência, pois encontra-se organizada em módulos de ensino sequenciados e organizados formando um conjunto de atividades escolares que visam uma prática específica de linguagem, para que os alunos possam ser confrontados, ao longo da escolaridade, com vários gêneros textuais e deles se apropriarem.

### **As várias fases da sequência didática**

Tendo em conta o esquema da sequência didática apresentado por Schneuwly e Dolz (2010), encontramos as seguintes fases do processo:

- i) a “apresentação da situação”, em que é descrita, de forma pormenorizada, a tarefa de expressão oral que os alunos deverão realizar. Esta fase é imprescindível, dado que integra a explicação do projeto de comunicação final que deverá ser realizado no final do percurso, esclarecendo que, somente após várias etapas de trabalho, é que existirá uma avaliação do progresso. É necessário que o professor clarifique a situação de comunicação na qual vão agir e qual o problema que irão resolver: o género a ser abordado (receita, exposição oral, etc.); a quem se dirige a produção (pais, professores, etc.); que forma irá assumir a produção (gravação vídeo, áudio, panfletos, etc.); quem participará na situação (todos os alunos, individualmente, etc.).

Nesta fase inicial também é necessário que os alunos entendam a importância dos conteúdos com os quais vão trabalhar para que lhes atribuam um propósito. Assim, poderão ser dados exemplos pelo professor ou até ser permitida uma breve discussão ou debate acerca do conteúdo.

- ii) a “primeira produção” poderá ser, um primeiro texto inicial que corresponda ao género oral a trabalhar. O professor conseguirá avaliar as capacidades prévias dos alunos e ajustar as atividades posteriores da sequência às suas facilidades ou dificuldades.

A “primeira produção” assume um papel central na regulação do modo como se vão desenvolver as atividades/exercícios posteriores da sequência didática. Esta primeira realização efetiva com o género pode constituir, para os alunos, um momento de tensão pelas dificuldades que sentem ao tentarem

expressar-se mas é também um momento de reflexão pessoal ao tentarem compreender tais dificuldades. Para o professor, estas produções iniciais serão evidências que permitem redefinir e ajustar a sequência didática às capacidades dos alunos. Graças a esta fase, o professor adquire informações essenciais para identificar e diferenciar o ensino que deve colocar em prática, levando a que consiga ressaltar pontos fortes e fracos, técnicas de escrita e de fala a serem discutidas e avaliadas e ainda serem procuradas soluções para os problemas que se evidenciem.

iii) os “módulos” são as fases seguintes e correspondem às várias atividades a desenvolver, ou seja, os instrumentos que permitirão aos alunos um trabalho sistemático com o gênero. Barbeiro e Pereira (2007) acrescentam que o número de módulos é variável, dependente de dois grandes princípios: a diversidade dos tipos de atividades que podem ser realizadas e os diferentes níveis, de complexidade crescente, da própria atividade.

iv) a “produção final” corresponde à fase final na qual os alunos conseguirão colocar em prática os conhecimentos adquiridos e juntamente com o professor calcular quais foram os progressos que conseguiram alcançar. Agregado a este processo de avaliação do próprio progresso é importante que nesta fase o aluno também saiba qual a classificação que corresponde à sua nova produção.

## **Parte II – Quadro metodológico**

### **Capítulo I – Diretrizes metodológicas**

#### **Metodologia de estudo**

Na fundamentação teórica realizada foi possível verificar a importância do domínio da oralidade bem como estabelecer alguns dos pontos considerados mais relevantes. Durante este próximo capítulo, objetiva-se descrever as finalidades deste trabalho, a metodologia adotada (investigação-ação – doravante I-A), os sujeitos participantes, a sequência didática levada a cabo (descrição das várias sessões e os objetivos delineados, o tempo disponibilizado para cada uma e os materiais que foram usados). Quanto à recolha de dados são também explicitadas as técnicas e os instrumentos utilizados, com vista à verificação dos efeitos do dispositivo de intervenção sequência didática.

#### **Finalidades da investigação**

As finalidades da investigação foram surgindo de forma progressiva, gradual e decorrente da fundamentação teórica, não tendo sido imediato o seu estabelecimento. Assim, foram surgindo os seguintes pontos:

- 1º) compreender de que forma e até que ponto o dispositivo *sequência didática* no 1.º CEB é potenciador de aprendizagens no domínio da oralidade;
- 2º) verificar de que forma os alunos desenvolvem a sua forma de expor oralmente no 2.º ano de escolaridade;
- 3º) analisar as duas fases da exposição oral dos alunos, a inicial, como sendo alvo de um trabalho livre, sem preparação e a final como sendo o produto de várias etapas de ensino e aprendizagem;
- 4º) compreender de que forma as categorias: normas de cortesia (saudação inicial e agradecimento final); apresentação do tema; apresentação dos segmentos da exposição; clareza do discurso; tom de voz adequado; uso de contacto visual com o público; uso de linguagem não-verbal (gestos; expressão corporal e facial); postura adequada (movimentos corporais adequados; situação em que se

encontram as mãos; forma de entrada e saída corporal na exposição) foram tidas em conta na exposição inicial e na exposição final.

### **Investigação – ação**

Para que este trabalho fosse exequível, seguiram-se os princípios fundamentais da I-A.

O termo “investigar” aplica-se ao seguimento de uma pista, à procura de algo, fazendo referência ao estudo, racional e sistemático dos fenómenos, com o objetivo de compreendê-los e de explicá-los (Cardoso, 2014). Assim sendo, segue um fio condutor lógico que se inicia na identificação e na formulação de um problema e termina na procura de soluções para a questão estabelecida pelo investigador. Dentro do processo, ocorre também a seleção do “design” de pesquisa e na recolha de dados para análise e interpretação. A mesma autora considera a investigação como um processo natural e social, pois parece ser inato ao ser humano demonstrar curiosidade em compreender a realidade que o rodeia e desenvolver processos que a melhorem.

De acordo com Cohen e Manion, citados por Cardoso (2014), “a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção” (Cardoso, 2014, p. 33).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” e acrescentam que o sujeito “praticante” trata-se de um “investigador que se envolve activamente na causa da investigação”. Desta forma, a I-A é um tipo de metodologia que ambiciona dar respostas a um problema ou a uma questão, no qual o sujeito que investiga se encontra implicado de forma ativa em todo o processo. Para Elliott (1991), investigação-ação é o estudo de uma situação social que visa a melhoria da qualidade da própria ação. Ou seja, a análise das múltiplas ações sociais que ocorrem no espaço escolar, especialmente dentro da sala de aula, podem traduzir-se em momentos de análise e de reflexão que despertem estratégias para a melhoria de situações semelhantes.

Coutinho et al. (2009) afirma que “a investigação-acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um

processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Isto é, define-se como um conjunto de várias metodologias de investigação, relacionadas entre si, que contêm em simultâneo “ação e investigação”. Pode-se, pois, considerar que a I-A é um processo que ocorre de forma faseada, tornando possível e conciliável para o sujeito investigador levar a cabo ações e estratégias e, ao mesmo tempo, analisar com espírito crítico-reflexivo a sua aplicação, avaliando as melhorias ou mudanças que ocorreram.

Deste modo e tal como afirmam Cohen e Manion (1994), a I-A é por si só um processo evolutivo, sofrendo constantes modificações e alterações ao longo do período investigativo. A ocorrência destas mudanças deve-se ao facto de o objetivo primordial ser a melhoria da prática e levar a cabo uma investigação desta natureza implica atravessar, pelo menos duas fases:

- i) uma fase de diagnóstico, na qual os problemas são analisados e as hipóteses são desenvolvidas;
- ii) uma fase de “estadio terapêutico”, na qual as hipóteses definidas na fase anterior são testadas através de alterações nas práticas do contexto/situação.

Partindo das várias definições do conceito, podemos definir, com Cohen e Manion (1980), algumas características da investigação-ação: situacional, isto é, tem como objetivo o diagnóstico e a resolução de um problema encontrado num determinado contexto social; colaborativa, ou seja, participam, por norma, vários investigadores que trabalham em conjunto para a concretização de um projeto; auto-avaliativa, dado que os investigadores realizam constantes modificações, avaliando o próprio processo com vista à melhoria da prática.

Por sua vez, Cardoso (2014) enumera também as características que considera serem fundamentais na metodologia de investigação-ação e destaca o facto de ser um processo construído e levado a cabo pelos investigadores e práticos envolvidos na situação. A sua implementação deve ter lugar no local onde foi detetado o problema, iniciando-se através do seu diagnóstico e das possíveis modificações, uma vez que o objetivo é a melhoria de uma determinada situação. Por último, implica a existência de uma vertente reflexiva durante todo o

percurso no qual o prático reflete sobre a ação e na ação, necessitando de uma articulação entre a teoria e a prática.

De forma geral, todos os autores referem que a metodologia de I-A é de extrema importância para o professor e para o aluno. Trata-se de um tipo de metodologia na qual o investigador está intimamente ligado ao processo. O investigador assume um papel de observador ativo durante um espaço de tempo no qual além de observar a realidade, vai planejando as melhores formas de participar e intervir. No momento em que ocorre a construção de uma planificação é pensado um objetivo de aprendizagem para o aluno alcançar. Assim, as atividades propostas são pensadas de acordo com o objetivo final e a sua implementação permite ao professor colocar em prática a sua própria investigação, não esquecendo a avaliação das mudanças notadas nos alunos com vista à possível alteração dos procedimentos segundo a avaliação das participações realizadas ao longo das sessões.

Na realidade, a justificação para a escolha desta metodologia baseou-se no conjugar de todas as suas características e pressupostos: i) o investigador como agente ativo na investigação, de forma a verificar de que forma surgem mudanças quando aplicadas determinadas estratégias e atividades; ii) o investigador atende não tanto ao resultado final mas sim ao processo gradual, pois apesar do objetivo estabelecido ser a produção final, o importante são as várias etapas nas quais existem objetivos específicos; iii) o investigador compreende os benefícios do trabalho com a exposição oral em crianças do 2º ano do ensino básico.

### **Plano de pesquisa**

Este projeto teve como objetivo a implementação de uma sequência didática construída com base nos objetivos pré-definidos para o domínio da oralidade num nível de 2.º ano do ensino básico. A opção de implementar uma sequência didática teve como principais objetivos: verificar a eficiência deste dispositivo no ensino da exposição oral, através de várias atividades desenvolvidas e desenvolver aprendizagens para que os alunos realizassem uma correta

exposição oral e ficassem com uma noção da importância do seu domínio em situações futuras. A verificação foi realizada através da comparação entre as produções iniciais e finais dos alunos, tendo por base uma grelha de avaliação preenchida pela professora, contando com as observações da minha colega de estágio e da professora titular.

### **Caracterização dos participantes**

A investigação teve como participantes os alunos de uma turma do 2.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo da cidade de Aveiro. A turma é constituída por 21 alunos, sendo onze do sexo feminino e dez do sexo masculino. A idade dos alunos situa-se entre os 6 e os 8 anos. Somente um aluno está a frequentar o 2.º ano pela segunda vez, aluno que possui um síndrome neuro-comportamental, mais especificamente uma perturbação do espectro do autismo. Este aluno tem participação ativa em grande parte das atividades realizadas em turma, e teve total participação no decorrer das atividades da sequência didática implementada. No entanto, contou com o apoio das professoras no momento da realização de algumas atividades (professora titular; professora de educação especial; professora estagiária). Nesta turma também existe um aluno de origem indiana, tendo o português como Língua Não-Materna (LNM).

Segundo as informações fornecidas pela professora titular, os alunos da turma do 2.º provém de um nível sócio - económico e cultural médio, podendo ser considerada uma turma heterogénea a vários níveis (características psicológicas, personalidades e traços, contextos socioculturais e familiares, comportamentos, atitudes, etc.). Esta heterogeneidade manifesta-se também no seu desempenho escolar das atividades curriculares, no seu rendimento e rapidez de execução das tarefas e ainda nas suas atitudes e comportamentos.

De todos os participantes, foram escolhidos para amostra as realizações iniciais e finais das exposições orais de 6 alunos. Apesar de todos os alunos participarem em todas as atividades e em ambas as exposições (inicial e final), foi escolhida uma amostra reduzida que possibilitasse uma análise mais cuidada e aprofundada.

### **Descrição da sequência didática colocada em prática**

Como já foi referido, a intervenção foi realizada através de uma SD. Tendo em conta o género com o qual pretendia trabalhar, a exposição oral, a SD foi eleita como sendo a ferramenta de trabalho mais adequada ao auxílio e evolução pretendidos durante todas as sessões. A partir das características do género exposição oral, a utilização de uma SD pareceu ser a melhor escolha porque corresponde a um dispositivo de trabalho que vai ao encontro das exigências das diferentes fases do género e também das necessidades dos alunos.

Através das diferentes etapas da sequência didática foram desenvolvidas atividades que possibilitassem aos alunos entender quais os aspetos que levam à identificação dos elementos que integram uma correta exposição oral e a forma como podem ser colocados em prática. Numa primeira fase, foi solicitado aos alunos que expusessem oralmente, considerando uma situação específica. Em fases seguintes foram criadas situações de sensibilização para os vários fatores a ter em conta antes e durante uma exposição oral. No final, foi criada uma nova situação de comunicação oral para que os alunos voltassem a ter uma nova oportunidade para colocarem em prática as aprendizagens adquiridas. Assim, a sequência foi formada por um conjunto de cinco sessões, cada uma delas com objetivos de aprendizagem diferenciados.



<b><u>Sessões</u></b>
<p><b>Sessão I</b>  <u>(9 de abril de 2018)</u></p> <p>Apresentação do tema e produção inicial (correspondente à 1ª exposição oral).</p>
<p><b>Sessão II</b>  <u>(11 de abril de 2018)</u></p> <p>Exposição oral da professora, compreensão oral e exploração do tema através da exposição (correspondente ao módulo I).</p>
<p><b>Sessão III</b>  <u>(16 de abril de 2018)</u></p> <p>Visualização, seleção e registo de informação (correspondente ao módulo II)</p>
<p><b>Sessão IV</b>  <u>(17 de abril de 2018)</u></p> <p>Construção e correção em duplas de um suporte escrito à exposição oral (correspondente ao módulo III).</p>
<p><b>Sessão V</b>  <u>(18 de abril de 2018)</u></p> <p>Retoma dos pontos essenciais de uma exposição oral e produção final (correspondente à 2ª exposição oral)</p>

**Quadro 1- Esquema das cinco sessões**

### 1.1.1. Descrição das sessões

#### **Sessão I - Apresentação do género e tema, e produção inicial (correspondente à 1.ª exposição oral)**

**Público-alvo:** 6 alunos escolhidos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB

**Duração:** 90 minutos

**Material:** lápis, caneta, borracha, caderno diário; máquina fotográfica.

**Metodologia:** grande grupo; trabalho individual

A primeira sessão da sequência didática implementada foi constituída por dois momentos: um primeiro momento, realizado pela professora-investigadora, de explicitação do formato e conteúdo, relativo ao trabalho a realizar durante as várias sessões e um segundo momento de apresentação inicial no qual os alunos expuseram livre e oralmente. Estes dois momentos foram criados com base em Santasusana (2005) quando defende a criação de situações conversacionais com os alunos que constituam a ativação de conhecimentos, incluindo interesses, crenças e perceções prévios sobre o tema. Desta forma, cabe ao professor fomentar a participação e reflexão de todos, através da formulação de questões; da valorização de respostas interpretativas e evitando repetições desnecessárias que impeçam o progresso temático. Assim, num primeiro momento ocorreu a regulação do desenvolvimento do processo das atividades/exercícios posteriores, sendo assim estabelecido o objetivo final, uma nova exposição oral, e clarificada a linha condutora que iriam seguir (genológica). Esta fase revelou-se importante na medida em que foram dadas indicações que clarificaram a situação de comunicação na qual os alunos iriam agir: o género a ser abordado (exposição oral); a quem se dirigia a produção (à turma e às professoras); que forma assumiria (exposição aos colegas e professoras) e quem participaria (todos os alunos individualmente).

Embora a linha condutora do trabalho com o dispositivo didático não tenha sido focada no tema, a criação do momento inicial de debate sobre o conteúdo fez com que os alunos atribuíssem um propósito ao género textual. Assim, a partir da questão- temática: “O que queres ser quando fores grande?” foi solicitado aos alunos que expressassem oralmente, em formato “chuva de ideias”, o que

pensavam significar tal questão-tema. Para auxiliar os alunos neste processo foram sendo registadas, no quadro, as múltiplas interpretações que iam emergindo e as suas ligações temáticas: pessoais, físicas (crescimento /altura; estrutura física; etc.), sentimentais (morais e ficcionais), sociais (estado civil e parentalidade) e profissionais (profissões e cargos).

A proposta em colocar os alunos em contacto com múltiplas ligações/significações teve como objetivo a sensibilização para a existência de mais do que uma interpretação e ambição possíveis para a questão em causa.

	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">“O quero ser quando for grande?”</div>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Ex.1: “quero ser mais alto que o meu pai”;</b></li><li>• <b>Ex.2: “quero ser bonita”;</b></li><li>• <b>Ex.3: “quero ser bem comportado”;</b></li><li>• <b>Ex.4: “quero ser bombeiro”;</b></li><li>• <b>Ex.5: “quero ser casada”;</b></li><li>• ....</li></ul>	

Figura 3 - Exemplo das múltiplas respostas

Em síntese, nesta fase ocorreu o estabelecimento do tema que iriam trabalhar ao longo de várias sessões e o género textual que mobilizariam para dar resposta de forma completa à questão-tema, bem como o contexto no qual realizariam a tarefa, em situação de apresentação final em sala de aula aos restantes colegas da turma e professoras.

No segundo momento, foi pedido aos alunos que preparassem de forma livre e individual a resposta à questão-tema para a posterior realização da primeira exposição oral. Não foram dadas quaisquer indicações acerca da postura, posição, tom de voz, forma de expor, etc., que deveriam assumir. Neste momento do processo de ensino, tratava-se de uma produção livre, apoiada nos conhecimentos construídos até ao momento pelas crianças e, portanto, não poderia ser influenciada. Contudo foi fornecida a informação de que todas as exposições orais seriam gravadas.

Num momento anterior ao início das exposições orais, foi entregue aos alunos uma ficha de registo/tomada de notas da exposição oral dos colegas, tal como podemos observar na figura 4.

Nome	Compreendi o que disse o colega...			O que disse...	O meu comentário:
	+	+/-	-		
E.				_____ _____ _____ _____;	_____ _____ _____ _____
V.				_____ _____ _____ _____;	_____ _____ _____ _____
G.				_____ _____ _____ _____;	_____ _____ _____ _____
....				_____ _____;	_____ _____

**Figura 4- Folha de registo da 1ª exposição oral do colega**

A folha de registo do aluno continha os seguintes dados: i) nome de cada um dos alunos; ii) classificação para avaliar a compreensão do oral (através da escala qualitativa (+) (-) (+/-)); iii) registo dos pontos recordados; iv) realização de um comentário final livre. Considerando a faixa etária na qual foi implementada esta atividade, a folha de registo teve como principal objetivo o foco dos alunos nas exposições orais dos colegas e o cumprimento das normas de cortesia. Não foi propósito que os alunos avaliassem os colegas, mas sim, atendessem a aspetos críticos de cada uma das exposições, incluindo a sua própria.

Como já foi dito e a partir de Santasusana (2005), a finalidade desta sessão foi dupla. Por um lado, pretendeu-se que os alunos partilhassem com os colegas as suas ideias prévias sobre o tema, podendo, desta forma, refletir em conjunto sobre as novas informações e a sua interligação com o tema. Por outro lado,

pretendeu-se que, após a exposição oral, a partir das falhas de comunicação sentidas nas exposições orais registadas nas folhas de registo, os alunos refletissem em conjunto com a professora sobre a forma de verbalizar o seu conhecimento e estruturá-lo com coerência, consciencializando-os para o objetivo prático de trabalhar o género exposição oral. Para a professora, este momento também serviu para o ajuste de alguns aspetos das atividades posteriores de acordo com algumas dificuldades detetadas na maioria das exposições.

### **Sessão II - Exposição oral da professora, compreensão oral e exploração do tema através da exposição (correspondente ao módulo I).**

**Público-alvo:** 6 alunos escolhidos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB

**Duração:** 90 minutos

**Material:** lápis, caneta, borracha, caderno diário; máquina fotográfica, ficha de trabalho.

**Metodologia:** grande grupo; trabalho individual

Através de uma ligação à atividade realizada na fase inicial, foi dada a informação à turma que a professora iria, nesta sessão, fazer uma exposição oral sobre o mesmo tema. Contudo, foi dada a explicação aos alunos que a professora agora já se encontrava na fase adulta, ou seja, já era “grande” e que por isso não teria lógica responder ao que gostaria de ser quando fosse “grande”, mas sim fazer uma exposição recordando o que queria ser quando era da idade dos alunos. Foi referido ainda a informação de que no momento da exposição oral da professora, a turma também teria uma folha de registo com questões de compreensão do oral e que a sua exposição também iria ser gravada, seguindo exatamente os mesmos critérios exigidos aos alunos.

#### Exposição oral da PE1

Bom dia a todos. Hoje vou falar-vos acerca do que queria ser quando fosse grande.

Primeiro, vou falar-vos acerca das ambições profissionais que queria vir a realizar, depois vou centrar-me nas características psicológicas e físicas e no final, falar-vos-ei sobre os papéis sociais que queria desempenhar.

Quando fosse grande queria ser professora, pois desde muito cedo gostei de ensinar. Queria trabalhar numa escola, rodeada de canetas, livros e cadernos, e ensinar os meninos. Lembro-me que, na altura, em casa, obrigava o meu irmão mais novo a ser o meu aluno. No meio de bonecos e peluches, lá ficava ele, quieto até que eu lhe desse permissão para ir até ao intervalo.

Além de tudo isto, também queria ser feliz, simpática, educada com todas as pessoas, amiga, inteligente, divertida, alta e bonita.

Como tinha referido no início, quanto aos papéis sociais que queria desempenhar, um dos meus grandes sonhos era ser casada e mãe de muitas crianças.

Obrigada a todos pela vossa atenção. Agora se tiverem alguma dúvida poderão colocá-la.

**Figura 5- Exposição oral da PE1**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Vou ouvir com atenção, para descobrir o que a Catarina queria ser quando fosse grande.

1. Marco com um X a resposta certa.

1.1) A Catarina queria ser .... A) médica ☐ B) professora ☐ C) eletricista ☐

1.2) Onde queria trabalhar a Catarina um dia mais tarde.... A) Na escola ☐

B) No hospital ☐ C) No circo ☐

1.3) O que fazem as professoras? Qual o seu trabalho?

Marco com um X as respostas certas.

Fazer ginástica. ☐

Ensinar os meninos. ☐

Fazer cozinheiros deliciosos. ☐

Tratar das pessoas doentes. ☐

1.4) Que instrumentos usam?

Marco com um X todas respostas certas.

Panela ☐ Marcadores ☐ Canetas ☐ Livros ☐

Agulhas ☐ Cadernos ☐ Computador ☐

Já descobri....

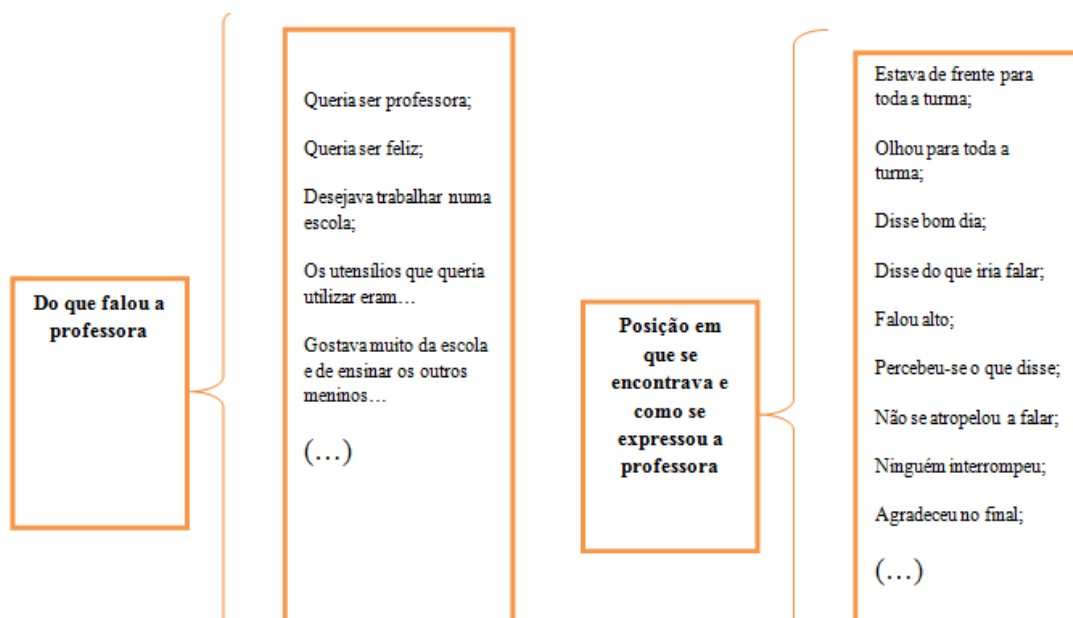
Onde queria trabalhar a Catarina?	O que queria a Catarina fazer?	Que utensílios queria a Catarina utilizar?

Figura 6- Ficha de compreensão oral

Terminada a exposição oral da professora, deu-se início à correção da ficha de compreensão do oral. Concomitantemente a esta correção foi dado especial valor ao significado das palavras que a professora foi utilizando e que poderiam ser desconhecidas para os alunos: “sonhos”, “expectativas”; “vida profissional”; (...) e à forma como a professora expôs, isto é, foi analisada a forma como o fez e

não tanto o conteúdo do que disse (como começou e terminou; falou muito depressa/ muito devagar; fala muito alto/ muito baixo; ...).

Desta forma, foi construído um esquema no quadro para facilitar a análise que ia sendo realizada.



**Figura 7- Análise da exposição oral**

Durante esta análise, a gravação da exposição oral da professora foi colocada em pausa algumas vezes para que os alunos pudessem referir os vários aspetos do conteúdo e da forma da exposição oral.

Em síntese, esta exposição “mentora” serviu de ponto de partida para a compreensão das regras básicas da exposição oral e da estrutura da sua apresentação final.

Este módulo teve como objetivo fazer com que os alunos analisassem uma comunicação oral similar às realizadas na sessão anterior. Para que, assim, num primeiro momento notassem a existência de diferenças significativas entre as suas exposições orais e a exposição da professora. E, num segundo momento realizassem a atividade cognitiva de comparar e estabelecer as diferenças entre ambas as situações comunicativas (exposições orais): intenção, comportamento, forma do discurso, conteúdo, etc.



### Sessão III – Visualização, seleção e registo de informação (correspondente ao módulo II)

**Público-alvo:** 6 alunos escolhidos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB

**Duração:** 90 minutos

**Material:** lápis; caneta; borracha; cartões; folha

**Metodologia:** trabalho individual; em pares

No início deste módulo, foi relembrada oralmente pelos alunos a última sessão. Através desta discussão foi visualizado novamente o vídeo da exposição oral da professora. Desta forma foram realizados novos registos no quadro que acompanharam a discussão: registos que assumiram a forma de tabela dividida em duas partes (questões ligadas ao conteúdo da exposição e questões ligadas à forma como deve expor o orador). Em formato “ditado ao adulto”, os alunos transformaram a informação do vídeo em questões ligadas ao conteúdo expressado e à forma de expressão.

Questões ligadas ao conteúdo	Questões ligadas à forma de expressão e à forma de estar
<ul style="list-style-type: none"><li>- Do que vou falar?</li><li>- Quem quero ser?</li><li>- Onde irei trabalhar?</li><li>- Onde irei viver?</li><li>- O que farei?</li><li>- Que profissão vou ter?</li><li>- Porque escolherei esta profissão?</li><li>(...)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Devo ficar numa posição em que as professoras e os meus colegas de turma me consigam ver bem;</li><li>- Devo ser bem-educado e dizer bom dia/boa tarde aos meus colegas e professoras;</li><li>- Devo fazer uma pequena introdução do que vou falar. Por exemplo: “o que vos venho falar hoje é sobre o quero ser quando for grande...”;</li><li>- Devo falar alto e em bom som, mas não devo gritar pois é falta de educação;</li><li>- Devo ter uma posição corporal firme e não estar a brincar enquanto exponho;</li><li>- Devo terminar a minha exposição agradecendo a atenção dos colegas e das professoras;</li></ul>

Figura 8- Análise das questões da exposição oral

Posteriormente, foi distribuído a cada aluno dois cartões e pedido que os preenchessem (Figura 9- Cartões-guia). Antes desta tarefa ter sido realizada

pelos alunos foi dada uma explicação sobre a função dos cartões: sintetizar as principais conclusões às quais chegámos (como deveria ser realizada uma exposição oral) e organizar a preparação da sua próxima exposição oral (exemplo de alguns pontos que deveriam estar contemplados).

<p><b>A) Recorda e lê com atenção:</b></p> <p>Pontos que terei de falar na minha exposição:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hoje vou falar sobre....</li><li>- Eu quero ser..... (atributos físicos ou mentais); (profissões)</li><li>- Por isso irei trabalhar ...</li><li>- Irei morar em....</li><li>- Nessa altura irei ter .... anos de idade.</li><li>- Farei muitas coisas tais como..... /As funções que terei serão.....</li><li>- Por isso os objetos que utilizarei no meu trabalho serão....</li><li>- Eu escolhi um dia ser assim porque....</li></ul>	<p><b>B) Rodeia a verde a forma correta:</b></p> <p>Durante a minha exposição oral:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- a minha posição deve ser .... <u>Em pé</u> ou <u>sentado</u></li><li>- devo falar.... <u>Alto</u> ou <u>baixo</u></li><li>- devo terminar a minha exposição oral com ... <u>obrigado</u> ou <u>não devo dizer nada</u></li></ul>
---	--

**Figura 9- Cartões-guia**

Nesta sessão, de forma focalizada nos diferentes elementos linguísticos e nas diferentes estratégias discursivas e retóricas presentes na exposição oral da professora, os alunos conseguiram refletir acerca da forma que o género oral em questão deve assumir, bem como fazer uma reflexão sobre todas as informações que podem completar a resposta à questão-tema, conseguindo, deste modo, tornar a exposição “mentora” mais rica ao nível do conteúdo e interessante para o público.

#### **Sessão IV – Construção do suporte escrito à exposição oral (correspondente ao módulo III).**

**Público-alvo:** 6 alunos escolhidos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB

**Duração:** 90 minutos

**Material:** lápis, caneta, borracha, caderno diário; folha com dois cartões; tesoura; cola.

**Metodologia:** grande grupo; trabalho individual; trabalho a pares.

Depois do preenchimento das respostas a cada um dos pontos dos cartões, foi dado início à construção do suporte escrito (frases/pontos que iriam seguir durante a sua exposição oral), tendo por base o cartão-guia. Importa salientar que, nos momentos das visualizações da exposição oral da professora, um dos aspetos que os alunos referiram foi a presença do suporte escrito. Desta

forma, foi explicada a função desta ferramenta e discutida a sua utilização durante a exposição.

O registo escrito dos pontos foi realizado de forma individual e apresentado posteriormente ao colega do lado. Esta apresentação em duplas tornou possível a sugestão de modificações ou melhorias por parte do colega ouvinte. A correção dos pontos ocorreu assim em dois momentos: num primeiro momento, através do modo oral com o colega e, numa segunda fase, com o auxílio das professoras que se deslocaram pela sala e corrigiram principalmente erros ortográficos e a organização das ideias. Após a correção, foi dado tempo aos alunos para que pudessem treinar, novamente em duplas, as suas exposições, para que tivessem ainda oportunidade de corrigir e alertar para aspetos que não estavam a ser contemplados.

No final da sessão, os alunos foram lembrados que deveriam levar o suporte escrito para casa, pois, na sessão seguinte, correspondente à última fase, realizariam a exposição final. Os alunos foram também recordados que o suporte construído poderia ser utilizado como suporte durante a exposição, mas que, não deveria ser lido. Esta função do suporte escrito foi explicado à turma através do exemplo da exposição oral da professora que, apesar de ter o suporte escrito consigo durante a sua exposição, não o leu.

As várias etapas de correção do suporte escrito, primeiro individual e posteriormente a pares objetivou uma revisão conjunta que permitisse a distinção das operações intervenientes na elaboração e o enriquecimento do conteúdo. As alterações com vista à melhoria do suporte escrito, a pares, sugerida em Santasusana (2005) é um processo de aprendizagem que, através da discussão conjunta e partilha de ideias acerca do conteúdo temático, discursivo, linguístico, retórico e processual, poderá resultar em progressos significativos.

Os posteriores ensaios ocorridos em sala de aula pretenderam flexibilizar e diversificar as ajudas de acordo com as necessidades e características da personalidade de cada um dos alunos (ex.: ser introvertido). Estes ensaios permitiram que os alunos adquirissem uma maior confiança com o género e preparação para a posterior atuação como oradores. Simultaneamente, os alunos no papel de “pares” que acompanharam o processo do colega puderam refletir de

forma metadiscursiva sobre as produções orais que ouvem, resultando numa reflexão posterior sobre as suas próprias produções.

### **Sessão V - Relembrar dos pontos essenciais de uma exposição oral e produção final (correspondente à 2ª exposição oral)**

**Público-alvo:** 6 alunos escolhidos de uma turma do 2º ano do 1º CEB

**Duração:** 90 minutos

**Material:** suporte escrito e máquina fotográfica

**Metodologia:** apresentação individual

No início desta sessão, os alunos foram remetidos, uma vez mais, para alguns dos pontos considerados essenciais durante uma exposição oral. Para tal, a professora pediu à turma que recordasse alguns dos pontos e que os mencionasse oralmente. No quadro, a professora registou de forma sintetizada os principais aspetos:

- a) falar de modo a que todos consigam ouvir;
- b) olhar para os meus colegas;
- c) não falar muito depressa;
- d) iniciar o tema: Bom dia/boa tarde...; vou falar de ...
- e) desenvolver o tema: o que quero ser, onde vou trabalhar, o que vou fazer, que utensílios vou utilizar, porque quero ser assim...
- f) terminar: Obrigado/obrigada

Posteriormente, foi distribuído a cada aluno, tal como na apresentação inicial, uma folha de registo da exposição oral dos colegas. A folha de registo teve o mesmo objetivo que o explicitado na descrição da primeira sessão, sendo que o registo que deveriam fazer consistia num simples comentário à exposição do colega.

Nome do aluno	O meu comentário
Aluno L.	
Aluno M.	
Aluno V.	
....	

**Figura 10- Folha de registo da 2ª exposição oral do colega**

### **Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

De acordo com Pereira e Azevedo (2005), “a observação dos alunos é uma tarefa que os professores utilizam de maneira espontânea, mas perde grande parte da sua virtude quando não é registada” (p. 95), ou seja, quando se pretende verificar a eficiência de um dispositivo, como é o caso da sequência didática, tem de existir um registo que possibilite uma posterior comparação, interpretação e reflexão dos resultados iniciais e finais obtidos e não seja perdida qualquer evidência. Desta forma, e tendo por base a metodologia escolhida, para posterior análise, as técnicas de registo e instrumentos de recolha de dados utilizados neste projeto de intervenção foram:

1. Gravações vídeo-áudio das exposições orais de todos os alunos;
2. Grelha de avaliação das exposições orais dos alunos, preenchida pela professora estagiária;

O primeiro instrumento de registo e recolha de dados foram as gravações vídeo-áudio realizadas, que corresponderam às exposições orais (iniciais e finais) de todos os alunos, das quais foram recolhidas uma amostra de conveniência de seis alunos. A justificação para tal, relaciona-se com o facto de que na 1.ª exposição oral todos os alunos apresentaram uma forma discursiva semelhante

que impossibilitou a categorização das suas participações segundo diferentes níveis.

De seguida foi realizada a transcrição das seis gravações, correspondentes ao corpus escolhido, para uma análise minuciosa do que os alunos reproduziram oralmente. Somente devido às gravações recolhidas foi possível a análise das exposições e, assim, o uso do segundo instrumento de avaliação, preenchimento das grelhas de avaliação do professor.

No que diz respeito ao segundo instrumento de recolha de dados: grelha de avaliação das exposições orais (iniciais e finais) preenchidas pela professora foram utilizadas como recurso para a análise dos dados recolhidos durante as exposições orais. Sendo assim, a reflexão sobre os dados foi inicialmente realizada a partir da análise da produção inicial individualmente e posteriormente a partir da comparação entre a exposição inicial e final. Desta forma foi possível verificar todas as alterações nas exposições orais de acordo com os parâmetros definidos e as possíveis evoluções realizadas pelos alunos.

### Parte III – Análise dos dados e reflexão acerca dos resultados

#### Capítulo I – Apresentação dos dados

##### Transcrições

Os dados recolhidos, correspondentes à exposição oral inicial e final, foram analisados com base nas transcrições realizadas e tendo em conta as informações da grelha de avaliação do professor. Para a realização das transcrições foram utilizadas as convenções de transcrição, apresentadas no quadro abaixo (Ramalho, 2012, p. 66-67). Segundo Ramalho (2012), estas convenções são usadas não só para transcrever as falas dos sujeitos, mas também a linguagem não-verbal (gestos) e os restantes elementos de ordem contextual.

No quadro verificam-se três fases diferentes: ausência verbal, presença verbal e presença não/para-verbal.

<b>Macro classificação</b>	<b>Classificação da sinalética</b>	<b>Sinalética</b>	<b>Descrição</b>
<b>Ausência verbal</b>	<b>Duração</b>	/	pausa curta – micropausa
		//	pausa longa – mesopausa
		0''	silêncio de x segundos (a partir de, inclusive, 3 segundos) (macropausa)
<b>Presença verbal</b>	<b>Intensidade</b>	MAIÚSCULAS	aumento de intensidade sonora (ênfatisação de letra, sílaba, palavra...; acento expressivo)
	<b>Segmentação</b>	Tex-to	
	<b>Alongamento</b>	:	
		::	
	<b>Intonação</b>	↓	

		↑	
	<b>Diversos</b>	(palavra?)	Palavra provável
		(palavra/malavra?)	hesitação entre duas palavras próximas/semelhantes
		Palavra(s)	hesitação aquando da escuta da gravação, na determinação do próprio número
		X	incompreensão de sílaba(s), de segmentos discursivos (X = 1 sílaba)
		_XXX_	segmento incompreensível (em que não se consegue contar as sílabas)
		—	aparece ou a seguir à palavra ou ao que dela existe, indicando que esta não foi completada, dita até ao fim (exemplo: “_cação”, o aluno queria dizer a palavra “explicação”)
		(R)	repetição de uma ou mais palavras
		(RR)	repetição de palavra mais de duas vezes
		“ “	corresponde às falas do público (utiliza-se, por exemplo, quando alguém responde às questões do aluno que está a realizar a exposição oral).
		- -	indica uma mudança relativamente abrupta



			ou uma interrupção
		(hhh)	expiração audível
		(.hhh)	inspiração audível
		...	Hesitação / Pensamento
		SS	Informação errada
<b>Presença não –verbal</b>		( <i>texto</i> )	comentários descritivos – descrições de ordem prosódica, gestual e contextual; podemos ter, por exemplo, indicação de riso (por exemplo: “falando mais lentamente do que o habitual”)

**Quadro 2- Modelo utilizado para as normas das transcrições**

## **Análise dos dados**

### **Primeira exposição oral**

Na primeira exposição oral, quanto à primeira categoria escolhida, aplicação das normas de cortesia (saudação inicial), verifica-se que nenhum dos seis alunos cumprimentou o público ou se apresentou. Esta evidência, verificada na apresentação inicial, segundo Schneuwly e Dolz (2010) deve-se ao facto de este primeiro momento ser bastante ritualizado e programado; se os alunos nunca foram ensinados para a necessidade de ser estabelecido um contacto inicial com o auditório, a sua presença certamente não se verificará. Os mesmos autores acrescentam ainda que, em contexto escolar, muitos professores intervêm nesta fase, interpelando os seus alunos e criando neles o hábito e sensação de desapropriação. No caso das exposições orais realizadas, não se verificou qualquer intervenção da PT, da PE1 e da PE2, não existindo, portanto, qualquer interferência nesta fase.

No que diz respeito à segunda categoria, apresentação do tema, nenhum dos alunos o referiu de forma objetiva. Importante se torna, no entanto, reconhecer, três dos seis alunos escolhidos, nomeadamente os alunos L, G, R, que iniciaram a sua exposição com frases introdutórias similares que poderiam suscitar no público uma representação de qual seria o tema. As alunas L e R aplicaram a frase inicial (*“Quando for grande quero ser...”*) e o aluno G utilizou a mesma frase, acrescentando-lhe, porém, o pronome pessoal no início (*“Eu quando for grande quero ser...”*). Estes três alunos terão sido induzidos a esta introdução pela própria questão-tema: “O que quero ser quando for grande”. Nesta fase ocorreu um momento de entrada no discurso no qual é necessário que os alunos sejam capazes de delimitar o assunto e captar a atenção do auditório. Segundo Schneuwly e Dolz (2010), esta fase permite ao orador demonstrar ao auditório as suas escolhas, motivações e pontos de vista. Como os alunos neste nível de ensino ainda não focalizam a sua atenção no propósito do público entender as suas intenções e demonstrar curiosidade em saber mais, não se verificaram apresentações explícitas do tema.

Relativamente à terceira categoria, apresentação do plano de exposição, nenhum dos alunos antecipou e enumerou as ideias ou subtemas que iria referir ao longo do seu discurso. Esta fase, apesar de bastante importante para a transparência e explicitação do conteúdo para o auditório e para o expositor, neste nível de ensino verifica-se ser uma fase de complexa e difícil concretização. Neste caso, sendo a primeira exposição oral que produziram, a possível razão para os alunos não conseguirem executar esta apresentação, justifica-se pelo facto de não terem tido qualquer tipo de indicação que sublinhasse a sua importância. De acordo com Schneuwly e Dolz (2010), a enumeração de ideias subjacente à apresentação do plano apesar de se tratar de um simples enumerar de ideias ou subtemas, requer um exercício de síntese, transparência e explicitação por parte dos alunos que se não for alvo de estratégias de ensino sistemáticas, não ocorrerá.

Quanto à quarta categoria, cumprimento de um fio condutor, verificámos que nas exposições orais dos três alunos (L, R e G) que iniciaram a sua exposição com a frase de resposta à questão-tema, existe uma ligeira

preocupação em separar a informação inicial das restantes. Contudo, não podemos afirmar ter existido uma coesão temática que assegurasse as diferentes partes de cada exposição, pois o desenvolvimento das pequenas frações de informações que iam sendo expostas foram praticamente inexistentes em todas as exposições: os alunos limitaram-se a enumerar ambições, não fazendo separação destas por categorias. Também não se verificaram marcadores de estruturação de discurso (então, portanto, ...) que facilitassem este processo de encadeamento. No fechamento, três dos seis alunos, incluíram uma frase de encerramento para que o público entendesse que a exposição já havia terminado, nomeadamente o aluno G (*“Já acabar”*), o aluno V (*“Acho que é isso”*) e a aluna E (*“Mais nada”*). No entanto é importante referir que estas frases de encerramento foram expressas após uma breve pausa, na qual parece que os alunos compreenderam que o público não se tinha apercebido do final da exposição e sentiram a necessidade em dizer que havia terminado. De acordo com Schneuwly e Dolz (2010), o desenvolvimento da competência metadiscursiva, isto é, das capacidades de explicitação e encadeamento dos diferentes segmentos deverá corresponder ao que foi anunciado na fase anterior, no entanto, como a fase anterior não se verificou, esta fase ficou condicionada.

No que diz respeito à quinta categoria, clareza de discurso e adequação do tom de voz, as alunas L, R e E, durante a sua exposição, tiveram um tom de voz muito baixo, tornando difícil a compreensão do conteúdo que expunham. Contudo, os alunos G, V e M revelaram ter um tom de voz adequado, que tornou o seu discurso claro e de aparente fácil compreensão para o público. Estes alunos, ao fazerem uso deste tom de voz, não demonstraram um maior grau de preocupação com público que as restantes colegas, tratando-se do tom de voz que usam regularmente. As alunas L, R e E, como possuem um tom de voz baixo pareceram não achar importante alterá-lo. Relativamente a esta categoria, Schneuwly e Dolz (2010) consideram-na um segmento da “oralização da exposição” (p. 191) e que, por tal, estão subjacentes várias características condicionantes que devem ser alvo de trabalho em sala de aula, tais como: o tom de voz, a velocidade do discurso e as pausas. A adequação do tom de voz à intenção comunicativa, segundo Tarruell e Santasusana (2005) ocorre quando o

orador tem em conta o lugar, os destinatários, o tipo de informação e a estrutura à qual obedece e estratégias comunicativas que tem de usar, adaptadas ao auditório. Como foi uma exposição que não sofreu planificação e ensaio prévios do discurso, não se verificou um claro rigor e preocupação no tom de voz adotado por parte de três dos seis alunos.

Na sexta categoria, relativo ao contacto visual estabelecido com o público, durante a exposição, os alunos L e V destacaram-se positivamente, contudo algumas vezes durante a sua exposição olharam para a PE 1 ou para o chão (no caso da aluna L). Os alunos M, G e R mantiveram um contacto visual constante com o público durante a sua exposição. Segundo Dale e Wolf (2000), estes alunos, ao contrário da aluna L, demonstraram manter uma ligação de maior confiança com o auditório, não mantendo o seu olhar fixo num só elemento, mas alternando a direção do seu olhar por toda a sala. Somente a aluna E demonstrou não conseguir manter de todo um contacto visual com o público, mantendo o seu olhar fixo no chão enquanto expunha. De acordo com Dale e Wolf (2000), ao não manter um contacto visual com o público, a aluna E poderá ter transmitido indicações de que estava ansiosa, envergonhada, ou desinteressada no que transmitia ou inclusive nos elementos do público. Esta categoria é parte da tentativa de contacto que o orador estabelece com o público ao longo da sua exposição. Se a oralização assumida pelo orador contribui em muito para a captação da atenção do auditório, o correto uso do contacto visual consigo estabelecido e a sua manipulação é um dos indícios que demonstram consciência do orador com a situação comunicacional em que se encontra e qual a sua finalidade. Nesta fase inicial importa salientar que das exposições analisadas, nenhum aluno aparentou estabelecer a correlação entre a ausência de contacto visual e os níveis de desinteresse do auditório. O auditório apesar de permanecer em silêncio durante todas as exposições, parecia manter um contacto visual mais permanente com os colegas oradores M, G e R. Tal como nos indica Dale e Wolf (2000), através de pequenos sorrisos, gestos de aceno e olhar direto, o público transmite ao orador aceitação e concordância. Apesar dos alunos M, G, e R terem permanecido em contacto visual com o público, não significa que tivessem consciência do seu significado e importância. Muito provavelmente tratam-se de

alunos que são mais desinibidos e têm maior à vontade em situações de atuação com um auditório.

Quanto à sétima categoria, uso de linguagem não-verbal, nenhum dos seis alunos demonstrou um total uso de gestos ou movimentos corporais e faciais que acompanhassem o seu discurso oral. Os alunos L, V e E não demonstraram qualquer gesto ou expressão facial e corporal que acompanhasse a sua exposição. Estes alunos mantiveram as mãos nos bolsos durante a exposição invalidando à partida o uso de gestos com as mãos. A sua expressão corporal também acabou por ficar comprometida, rígida, não acompanhando a fluidez do discurso ou a simples marcação de mudança de assunto. A sua expressão facial era neutra não aparentando revelar qualquer mensagem ao auditório ou ligação emocional ao conteúdo sobre o qual discursava. O aluno G apesar de também ter sido um dos alunos que manteve as mãos nos bolsos durante toda a exposição foi o aluno que revelou ter uma expressão corporal e facial “mais apelativa” para o público, também revelada ligeiramente pelas alunas M e R. O escasso uso de linguagem corporal e facial foi visível através dos sorrisos que estes alunos mantiveram com o auditório enquanto falavam. Esta simples expressão facial revelou no auditório um clima de comunicação ligeiramente diferente do verificado durante as exposições dos alunos L, V e E. A diferença no clima de comunicação verifica-se facilmente na resposta emocional do auditório durante as exposições: alguns alunos sorriram de volta para o orador, achando cómica a forma como o aluno se expressava. Esta evidência leva-nos ao que Tarruell e Santasusana (2005) afirmam ser um “complemento das palavras”, isto é, as expressões adotadas pelo orador com o auditório (neste caso, cómicas) resultam numa associação à sua personalidade e ao seu estado de espírito no momento expositivo. Assim, a resposta do auditório à exposição e ao expositor é fortemente influenciada. Dale e Wolf (2000) esclarecem que a linguagem corporal reflete, em parte, como o orador se sente consigo próprio e como os elementos do público se sentem em relação a ele. O público, ainda que de forma inconsciente, presta atenção aos sinais corporais emitidos pelo orador, traduzindo-os em sentimentos (receio, confiança, alegria, ...).

No que diz respeito à oitava categoria, postura adequada, os alunos assinalados com uma total e correta postura foram as alunas M e R que demonstraram assumir uma postura corporal descontraída, manter os braços numa posição correta e uma entrada e saída do local de exposição calma. Os alunos L, G, V e E não revelaram manter uma postura correta durante a exposição, mantendo as mãos nos bolsos (aluna L, V, E e G) e balançando o corpo para a frente e para trás (aluno V). Na entrada e saída do local da exposição, o aluno G correu e saltou, soltando pequenas gargalhadas que aparentaram demonstrar algum nervosismo. Segundo Tarruell e Santasusana (2005), a postura, integrada nos comportamentos proxémicos, trata-se de uma “relação” que o orador estabelece entre o seu corpo e o espaço no qual intervém. A gestão desta relação é bastante complexa, principalmente neste nível de ensino. Um domínio perfeito dos movimentos corporais no espaço é adquirido ao longo de vários anos de experiência e contacto com o género expositivo oral. Desta forma, quando nunca trabalhados com os alunos os tipos de movimentos indicadores de uma correta postura e a sua intenção, dificilmente os alunos conseguirão realizá-los, não indicando que compreenderam o seu verdadeiro propósito. No caso das alunas M e R que mantiveram uma postura considerada adequada ao género, verifica-se, no entanto, bastante rigidez nos seus movimentos, traduzida num receio em mudar de posição e numa ausência de movimentações no espaço.

Quanto à última categoria, aplicação das normas de cortesia (agradecimento final), nenhum dos seis alunos revelou enunciados, frases ou expressões não-verbais que indicassem um agradecimento ao auditório. Schneuwly e Dolz (2010) afirmam que esta fase, simétrica à inicial (saudação inicial) e bastante ritualizada deverá contemplar agradecimentos ao auditório. Contudo, quando não trabalhado o seu propósito de forma explícita, os alunos não acharão necessário agregar esta fase ao seu discurso oral. Apesar do descrédito dado por alguns professores a esta última fase, por não aparentar acrescentar informação à exposição, a verdade é que é esta fase é a última oportunidade de contacto do orador com o auditório e a demonstração de agradecimento final que o orador demonstra ao auditório. O agradecimento final

encontra-se por norma agregado a uma questão aberta ao público requisitando a sua participação, que permite um momento posterior de intervenção do auditório. Nas intervenções analisadas não se verificou a ocorrência das duas partes.

Importa salientar que o auditório apesar de se encontrar numa posição de escuta e receção de informação, tinha uma tarefa que executou em pequenos momentos após cada uma das exposições. Esta tarefa tinha como principal objetivo a captação dos alunos, mas também a compreensão daquilo que era expresso oralmente bem como a permissão para usarem elementos de valorização que lhes permitissem distinguir uma exposição de outra (o que compreenderam e o porquê e o inverso também). Assim a planificação de todas as atividades orais (inicial e final) nas quais existiam dois papéis ativos distintos: orador (emissor) e público (recetor). Para ambos os papéis foram tidos em consideração os mesmos objetivos de aprendizagem: o que fazer; o que escutar e o que aprender. O eixo estabelecido entre a programação e a explicitação de ambas as formas de participação esperada tanto de emissores como de recetores em cada uma das atividades implica a participação ativa de todos. Assim, na tarefa atribuída aos recetores na 1ª exposição oral foram tidos em conta os seguintes objetivos: atribuição de um nível classificatório (estabelecido através dos símbolos numéricos: +; - ; +/- ); registo dos pontos dos quais se recordavam e comentário pessoal à prestação do orador, que poderia assumir seguir diferentes direções, tais como o tom de voz, a clareza de ideias, a postura adotada, etc. Na 2ª exposição oral foi tido em conta um único objetivo: comentário livre, crítico e pessoal à exposição oral do colega.

Segundo Santasusana (2005), os recetores desenvolvem operações cognitivas com um objetivo comunicativo em cada atividade, diferentes das do orador, operações próximas às usadas em situações reais do uso da língua: selecionam, identificam informação relevante; completam a informação, inferem informação; reformulam parte do discurso ou conceitos; valorizam e classificam atribuindo um determinado nível de acordo com o que pensam; etc. Neste conjunto de operações desenvolvidas pelo auditório (recetores), está presente a função metadiscursiva que, de acordo com Santasusana (2005), tem um papel reflexivo sobre a produção linguística que está a ser trabalhada.

Esta função metadiscursiva ocupa um lugar central durante a planificação do discurso oral. Se planificado em conjunto, neste caso a exposição oral, o trabalho desenvolvido além de praticado é refletido. Assim são realizadas reflexões orais sobre os conteúdos de aprendizagem e sobre os processos metacognitivos presentes. Esta dupla reflexão em tempo real ajuda os alunos a controlarem e a interiorizarem o funcionamento das regras linguístico-discursivas e sociais do discurso.

## **Análise dos dados**

### **Segunda exposição oral**

Na segunda exposição oral, no que diz respeito à primeira categoria, aplicação das normas de cortesia (saudação inicial), verifica-se que os seis alunos cumprimentaram o auditório, mas adotaram formas diferentes de o fazer: a aluna L cumprimentou o auditório dirigindo-se a dois grupos específicos (*“Bom dia alunos e turma”*); a aluna M optou por cumprimentar o auditório, não especificando nenhum grupo em concreto. Ainda assim, distinguindo-se dos outros colegas, coloca uma questão de cortesia ao público (*“Bom dia, estão bem?”*) que demonstra preocupação/simpatia com o auditório. A aluna não parece procurar uma resposta, uma vez que não quebra o seu discurso, não dando tempo ao auditório de participar. Assim, numa reflexão compreende-se que a aluna coloca a questão numa tentativa de captar a atenção do auditório. Os restantes alunos V, R e E optaram por cumprimentar o público utilizando somente um enunciado (*Bom dia*). O aluno G também optou por adotar a mesma forma de cumprimento, acrescentando, porém, um outro enunciado anteriormente (*“Olá, bom dia”*); logo nesta fase inicial de saudação ao auditório já se verifica existir uma tomada de consciência da situação de comunicação por partes dos alunos, existindo uma noção do género expositivo, na medida em que o destinatário é assumido pelos alunos expositores com alguém a quem nos temos de dirigir num primeiro momento. Nesta nova exposição oral verifica-se um seguimento das regras de cortesia trabalhadas durante a sequência didática, verificadas a partir da exposição oral da professora. Na nova exposição realizada, apesar de se tratar



ainda de um dos primeiros contactos dos alunos com momentos expositivos orais (normalmente habituados a discurso orais momentâneos de pergunta e resposta curtas), ocorreu um cumprimento inicial ao público que demonstra a aplicação de uma das noções básicas do início de um discurso com o género. Este ponto de gestão interacional, imprescindível e condicionante do sucesso em situações futuras de exposição, verificou-se, aparentemente, de fácil aquisição e execução. Segundo Larruela (2005), é necessário que quem comunica com os demais demonstre vontade em fazê-lo. Isto é, logo nesta fase inicial de contacto com o público, através do cumprimento inicial e de expressões faciais que demonstrem simpatia, o orador consegue demonstrar ao público a importância do seu ato comunicativo.

Quanto à segunda categoria, apresentação do tema, todos os alunos seguiram a frase introdutória de apresentação do cartão guia: “hoje vou falar...”: os alunos L, G e V apresentaram o tema indicando que iriam falar sobre o que queriam ser quando fossem grandes; as alunas M e R optaram por indicar que o tema seria falarem sobre as suas profissões, contudo a aluna R acrescentou as características ligadas à sua personalidade que a iriam definir; a aluna E optou por dizer que o tema da sua exposição seria o que queria ser quando crescesse, substituindo o vocábulo “grande” pelo vocábulo “crescer”.

Como já referido anteriormente, Dolz, Schneuwly, Pietro & Zahnd consideram aspeto essencial da parte inicial de qualquer exposição oral a apresentação da problemática/questão/tema pelo orador ao público. Desta forma, os alunos conseguiram, de uma forma ainda que simples, efetuar uma outra aproximação aos colegas. Com esta aproximação, os alunos transmitiram ao público preocupação, cuidado e atenção, mostrando ter adquirido a noção da necessidade de se colocar nesta posição. Por sua vez, o público demonstrou apreciar o sucedido mesmo sabendo qual o tema, geral a todos os alunos, parecendo reconhecer o valor do aluno expositor em cumprir este requisito.

Na terceira categoria, apresentação dos momentos da exposição, somente um dos alunos, nomeadamente a aluna E, apresentou os diferentes momentos da sua exposição oral. A aluna E iniciou a apresentação dos três momentos da sua exposição utilizando uma locução temporal: “antes de mais”. Posteriormente

enumerou cada um dos momentos, ligando o primeiro ao segundo com o advérbio “depois” e o segundo momento ao último, com a frase conclusiva “e para acabar”. Durante o decorrer da sua exposição a ordem pela qual expos cada uma das partes correspondeu à ordem inicial. Os restantes cinco alunos não fizeram a apresentação de cada uma das partes da sua exposição oral, não especificando o tipo de ambições sobre as quais iriam falar.

Na realidade, o cumprimento desta fase de estruturação da exposição e de hierarquização das ideias, segundo um plano no qual estão contidas estratégias discursivas, foi somente conseguido por um dos alunos, que pareceu “imitar” e transpor para a sua exposição esta fase. Como nos diz Lugarini (2003), esta ocorrência, verificada na exposição da aluna E, está ligada à competência ideativa, que permite a planificação do conteúdo da mensagem. A aluna E ao clarificar as informações específicas sobre as quais iria falar num momento seguinte elege de imediato os elementos centrais da sua exposição, para os quais o auditório deverá estar atento. Para o auditório, esta ordenação do discurso permite uma escuta seletiva, atenta e dirigida para pontos considerados fundamentais pelo orador. Para o orador, esta planificação oral no momento expositivo permite-lhe estabelecer uma ordem, um fio condutor guia do seu discurso. Ao verificar-se que os restantes alunos ultrapassaram esta fase, não lhe atribuindo valor ou necessidade, estabelece-se de imediato a noção da necessidade em serem levadas a cabo estratégias de ensino específicas destinadas a trabalhar somente esta fase da exposição oral. Apesar de mencionada várias vezes aquando da análise da exposição oral da professora (PE1), não constaram indicações no cartão-guia que direcionassem os alunos para a seleção dos momentos da sua exposição. Pode assim concluir-se que a ausência desta fase no cartão-guia parece ter condicionado o sucesso na sua execução.

No que diz respeito à quarta categoria, preocupação com um fio condutor ao longo da exposição, todos os alunos seguiram um plano conforme os pontos do cartão guia, no entanto alguns dos alunos não incluíram todos os pontos ou acrescentaram novos pontos. Desta forma, foi possível verificar que: os alunos L, M e G especificaram as suas ambições profissionais, o local onde iriam trabalhar,

o local onde iriam viver, a idade que teriam nessa altura e mesmo, no final, uma justificação para desejarem ser de tal modo. A aluna M ainda acrescentou as tarefas que poderia desempenhar no local de trabalho (*“mexer em animais e tratá-los”*) e completou com ambições morais e objetos que utilizaria na sua profissão (*“Os aparelhos que utilizarei serão facas /tesouras / ligaduras /gessos /pensos /etc.”*); o aluno V mencionou todas as ambições de forma encadeada, não se notando uma separação entre os diferentes tipos (*“EU quero ser cientista, feliz, forte e o melhor de todos.”*); a aluna R apesar de inicialmente ter dito, na apresentação do tema, que iria falar da sua profissão, o seu fio condutor levou-a a iniciar a sua exposição nas ambições morais (*“ feliz, bondosa, amável e divertida e muito trabalhadora”*), seguidas da sua ambição profissional (*“A profissão que quero ser é professora de ginástica”*), local onde iria trabalhar (*“irei trabalhar num pavilhão desportivo”*) e viver, idade que teria (*“Vou morar em Moçambique e irei ter vinte anos”*), funções que desempenharia (*“ensinar os exercícios e ensinar esquemas rítmicos”*), objetos que utilizaria no seu trabalho (*“cordas, arcos, fitas, massas”*) e a justificação para desejar ser assim (*“Eu um dia quero ser assim porque adoro ginástica”*); a aluna E foi a aluna que melhor cumpriu um fio condutor, apresentando o tema (*“o tema da minha profissão vai ser o que quero ser, quando crescer”*) e explicitando uma estruturação da sua exposição: apresentou no início os pontos que iria seguir (*“Antes de mais vou vos dizer o que quero ser quando for grande, depois vou dizer as características físicas e psicológicas / e para acabar vou vos dizer, uma (.hhh) // ambientação SS social”*) e estabeleceu um desenvolvimento para cada um dos pontos apresentados inicialmente (*“Eu quero ser pintora e estilista de moda, porque adoro desenhar. Eu quero ser linda, feliz, alta, esperta, magra e rica. Por fim quero ser casada e ter quatro filhos ou filhas”*).

Quanto à quinta categoria, clareza de discurso e adequação do tom de voz, somente uma aluna, a aluna E, proferiu a sua exposição num tom de voz tão baixo, que fazia com que a partir do meio da sala, o discurso não fosse audível. Esta categoria foi também corroborada com a presença da PE2 que considerou o discurso como de “difícil audição”. De acordo com Lugarini (2003), a adequação do tom de voz à situação comunicativa é um elemento que requer por parte do

orador uma clara noção do ambiente físico no qual se encontra e o número de recetores no local presentes. Lugarini (2003) acrescenta, no entanto, que o alcance das capacidades relacionadas com a competência pragmática só ocorre parcialmente no final do ensino obrigatório, sendo assim natural a ocorrência de falhas como as verificadas. A aluna L ao longo da sua exposição, na entoação que faz assume que cada segmento de frase é um elemento isolado, parecendo iniciar nova ideia à medida que se recordando do que queria dizer. Entre cada segmento de frase, a aluna também realiza muitas pausas orais, seguidas de “vocal fillers”, que, segundo Dale e Wolf (2000) são uma tentativa do orador em preencher os silêncios do seu discurso. Contudo, os “vocal fillers” distraem o público da mensagem transmitida pelo orador e demonstram algum nervosismo. Assim, apesar de ter um discurso claro, o público aparentava ter dificuldade em perceber onde se encontrava a ligação entre as frases. Esta dificuldade foi visível através da distração demonstrada por alguns dos elementos do público, que desviavam o olhar da aluna L durante os momentos em que ocorriam as pausas (*“Eu quero ser pediatra e farmacêutica ↑ (.hhh) quero trabalhar no hospital e na farmácia // (.hhh) eu quero morar em Lisboa 11” (.hhh) nessa altura irei ter vinte anos // (.hhh) desde os dois anos que quero ser pediatra // (.hhh) e farmacêutica, é por isso que eu quero ser as duas coisas (.hhh) obrigada pela vossa atenção e espero que tenham gostado.”*). Como nos diz Lugarini (2003), as pausas orais realizadas entre as frases estão ligadas à competência sintática e textual, ou seja, competência que contribui para a produção de frases sintaticamente aceitáveis que possuam coerência interna e um sentido acabado. Para que tal ocorra, é necessário que entre cada frase seja realizada uma pausa que permita ao auditório estabelecer mentalmente uma relação lógica entre os enunciados, mas caso estas pausas sejam em demasia, vão traduzir-se em hesitação do orador. Dale e Wolf (2000) corroboram a ideia, afirmando que numa exposição oral, quando planeadas e intencionais, as pausas podem marcar um tempo para que o público reflita sobre a mensagem do orador. A aluna M no início da sua exposição, mais especificamente no cumprimento inicial ao público, eleva o seu tom de voz, enfatizando de forma marcante a interrogação (*“Bom dia, estão bem?”*). Nos segmentos mais curtos também eleva a voz de forma a que a última

palavra se sobressaia na frase. Em segmentos de frase maiores já não se verifica esta ocorrência. Desta forma, a aluna M parece atribuir um significado mental diferente a cada final de enunciado. Segundo Larruela (2005), conseguir fazer esta gestão enquanto se expõe é de extrema complexidade pois é necessário estabelecer a ligação entre a entoação que se faz e as emoções que se querem causar no auditório a cada frase exposta. A entoação, segundo Lugarini (2003) é um dos elementos da competência pragmática. De acordo com o autor, a sua correta gestão (variações de tom, como as verificadas na exposição oral da aluna M, mantém ativa a atenção do auditório. Segundo Dale e Wolf (2000), esta inflação ascendente, verificada no final da questão inicial que a aluna M colocou ao auditório, demonstra o cumprimento de uma entoação correta para marcar a existência do sinal de pontuação interrogativo. Somente assim, é possível o público entender que se trata de uma questão ou de uma afirmação (entoação descendente). A aluna R apresenta um discurso, claro, mas interrompido com algumas pausas para respirar e olhar para o suporte escrito. Tal como a aluna L, a aluna R parece realizar excessivas pausas com a finalidade de controlar o decorrer do próprio discurso e conseguir recordar qual o enunciado que deverá emitir posteriormente. Lugarini (2003) atribui a esta tentativa mental de procura de lexemas relacionados com os significados que se deseja expressar à competência semântica. Os alunos G e V apresentaram um discurso claro e tom de voz de voz adequados que, aparentemente permitiram ao auditório uma melhor compreensão. Segundo Lugarini (2003), tal evidência demonstra uma análise dos elementos da situação comunicativa e a sua adequação aos interlocutores (competência pragmática) mas, também, de elementos ligados à competência técnica. Ambos os alunos realizaram a sua exposição com frases simples e curtas, apresentadas através de uma dicção compreensível, bem como um controlo do tom de voz e ritmo de emissão adequados à situação comunicativa. Esta adequação quase natural, verificada nas exposições de ambos os alunos, pareceu demonstrar uma apropriação do discurso e um estilo próprio. Dale e Wolf (2000) mencionam este estilo como sendo uma forma mais simples e menos formatada de chegar ao público, através do uso de palavras do

dia-a-dia, de frases curtas e de ideias simples. Este formato discursivo agrada ao público, na medida em que, compreende melhor a mensagem transmitida.

Na sexta categoria, uso de contacto visual durante a exposição oral, os alunos M, G, V e R conseguiram manter de uma forma geral um contacto visual com o auditório. Segundo Dale e Wolf (2000), o sucesso nesta categoria, é visível na resposta do auditório, ao interliga este constante contacto visual do orador à honestidade e abertura do seu discurso. A aluna L, ao longo da sua exposição, dirige o seu olhar para o chão e para a câmara, demonstrando dificuldades em manter um contacto visual direto com o público. Somente no final da sua exposição, dirige o seu olhar para a turma. Dale e Wolf (2000) referem que neste caso, o orador ao não olhar para o público dá-lhe indicações de desonestidade ou insegurança. A aluna E, ao longo da sua exposição também olha para a câmara, para o chão e em vários momentos fixa o seu olhar no vazio. Neste caso, os autores Dale e Wolf (2000) consideram que o evitar de olhar direto, substituído por um olhar dirigido a outro lugar ou a objetos do espaço, por exemplo, a câmara, significa para o público que o orador não está interessado em si ou na própria mensagem que transmite. Todos os seis alunos recorreram ao suporte escrito desviando o seu olhar por breves momentos a fim de utilizá-lo. Nenhum dos alunos manteve o olhar fixo no suporte durante toda a exposição. Os alunos M e G são os alunos que mantiveram um contacto mais direto e abrangente com todo o auditório, não se fixando num só elemento. A aluna M evitava desviar o olhar do público, não elevando o suporte escrito ao nível do olhar quando a este recorria. Segundo Larrueula (2005), os alunos que demonstram preocupação em manter um contacto visual constante com o público compreendem que os vários contactos visuais que estabelecem também são expressões e formas de comunicar. De acordo com a mesma autora, ao demonstrarem saber partilhar o seu olhar por todos os elementos do público, os alunos M e G, revelaram não só ter consciência de que o contacto visual com o público é um aspeto imprescindível na apresentação de uma exposição oral, como também mostraram entender que deveriam partilhá-lo por todos, fazendo com que nenhum dos elementos se sentisse excluído ou de pouca importância.

No que diz respeito à sétima categoria, uso de linguagem não-verbal, todos os alunos utilizaram expressões faciais e corporais que não acrescentam informação à sua exposição, mas que demonstraram qual o seu estado de espírito ou identificaram os segmentos da exposição com que os oradores se sentiam mais confortáveis em expor. Todos os alunos permaneceram em pé no mesmo local, também justificado pela posição da câmara. De acordo com Larruella (2005), a ausência de movimentos corporais significativos ao longo da exposição oral, dever-se ao facto das crianças enquanto falam não atribuírem um significado aos movimentos que realizam. Como não foram levados a cabo exercícios de preparação que trabalhassem explicitamente a representação corporal, os alunos mantiveram-se na mesma posição durante toda a exposição. As mãos foram a parte do corpo utilizada para segurar o suporte escrito, existindo alunos que seguraram o suporte com ambas as mãos e outros que somente utilizaram uma das mãos. No caso dos alunos que seguraram o suporte com apenas uma das mãos, a outra mão permanecia imóvel, descontraída ou rígida. A aluna M foi quem mais demonstrou incerteza em relação ao uso das mãos inicialmente, permanecendo com as mãos e braços numa posição rígida e vertical, contudo no decorrer da sua exposição, manifestou ligeiros movimentos que pareceram significar um maior à vontade com o próprio discurso e com a situação em que se encontrava. A sua expressão facial traduziu a segurança ou insegurança que foi sentindo nos vários momentos da sua exposição. Na maior parte dos momentos da sua exposição, a sua expressão facial era serena, tranquila e com um sorriso, contudo aparentava existir uma “quebra” na sua expressão facial, quando necessitava de desviar o seu olhar até ao suporte escrito. Segundo Dale e Wolf (2000) o facto da aluna M conseguir sorrir para o público, durante a maior parte do tempo em que decorreu a sua exposição, demonstra ao público confiança e vontade em falar. O sorriso da aluna M pareceu assegurar de imediato uma conexão com o público e permitiu a ambas as partes uma sensação de tranquilidade e conforto com a situação comunicativa.

A aluna L manteve uma expressão facial aparentemente neutra, não sorrindo na maioria dos momentos, mas demonstrando tranquilidade. Apesar de desviar o seu olhar várias vezes até o chão, não modificou a sua expressão facial.

O único momento em que sorriu, expressou um sorriso de vergonha, pois necessitou de tempo para recorrer ao suporte escrito que se encontrava dobrado. Esta expressão foi dirigida somente à PT, através do contacto visual momentâneo que com esta estabeleceu. Esta alteração na sua expressão facial foi acompanhada de um movimento corporal que pareceu indicar uma tentativa de disfarçar, como se sentisse estar a fazer algo de errado em olhar para o suporte escrito. Ao finalizar a sua exposição, realizou um movimento corporal que pareceu indicar uma ligeira vénia em forma de agradecimento ao público. O aluno G inicia a sua exposição com um sorriso dirigido a todo o público; a sua expressão facial pareceu indicar à vontade e alguma ansiedade em querer começar, a sua expressão corporal pareceu demonstrar descontração e leveza. As suas mãos apesar de segurarem o suporte escrito, encontravam-se para baixo e descontraídas. Quando recorreu ao suporte escrito, não pareceu preocupado em que o público visse, levantando-o sempre que necessário. Após a utilização do suporte, a posição das suas mãos voltava à posição inicial, baixando o suporte escrito e olhando novamente para os colegas. Segundo Dale e Wolf (2000) o facto do aluno G, ao contrário da aluna L, ter manuseado o suporte escrito com alguma descontração, pareceu ter um impacto diferente na audiência, verificado através dos seus níveis de atenção. Enquanto que com a aluna L, o público pareceu distrair-se nos momentos em que esta recorria ao suporte escrito, atribuindo mais importância ao seu movimento do que ao seu discurso, com o aluno G, o auditório parecia não atribuir relevância ao facto do colega recorrer ao suporte sempre que necessitava. O aluno V, antes de dar início à sua exposição, demonstrou uma expressão corporal e facial que correspondiam a um aparente sentimento de vergonha e constrangimento perante o público, visível no franzir de uma das sobrancelhas, no abanar de cabeça para impedir que o cabelo ficasse à frente dos olhos e nos sorrisos que dirigiu a alguns dos colegas. No decorrer da sua exposição, o aluno V pareceu demonstrar tranquilidade e alguma descontração através dos movimentos e expressões corporais que adotou; segurou o suporte escrito (dobrado) com as duas mãos de forma relaxada, não se notando exercer pressão no papel, movimentou o suporte escrito enquanto falava, levantando-o sempre que necessitava e baixando-o logo de seguida. No final da



sua exposição, o aluno V terminou a sua exposição fazendo um movimento corporal, de vénia com a cabeça, acompanhado de um sorriso em redor, parecendo ter como destinatário todo o público. A evolução na forma de expressão corporal e facial do aluno V pareceram anular a primeira impressão com que o público ficara do aluno, pois, no início reagiram à sua presença com alguma ironia e brincadeiras, mas, posteriormente, no decorrer da exposição do aluno, anularam este comportamento, assumindo uma postura séria. Segundo Dale e Wolf (2000), na maioria dos casos, verifica-se que o público atribui mais importância ao que vê, isto é, aos comportamentos e postura adotada pelo orador, do que ao que ouve. Contudo, no caso do aluno V, foi visível que sendo alterada a postura do orador, automaticamente a postura do público também se altera, neste caso, de forma positiva. A aluna R, no momento que antecedeu a sua exposição, encontrava-se com as mãos posicionadas para baixo, tensas e apresentando uma postura corporal reta e rígida. A sua expressão facial era de seriedade, não sorrindo para o público. As expressões corporais que demonstrou foram ligeiros movimentos com as mãos, ocorridos logo após dar início à sua exposição. Ao longo da sua exposição, sempre que necessitava, levantava o suporte escrito à altura dos olhos com apenas uma das mãos, permanecendo a outra mão na posição inicial. A sua expressão facial foi se modificando, à medida que foi expondo, isto é, a sua expressão inicial de seriedade dá lugar a uma expressão sorridente, que se mantém até ao agradecimento final. Tal como o aluno V, a aluna R demonstrou uma evolução na sua expressão facial que alterou o rumo da sua exposição para o público. Esta mudança poderá ter significado uma alteração nas emoções de cada um dos alunos V e R. Enquanto que os alunos inicialmente aparentavam sentir-se desconfortáveis (aluno V) ou apreensivos (aluna R), ao longo do seu discurso, conseguiram substituir essas emoções por outras. Propositada ou não, esta alteração verificou-se positiva para os alunos oradores, na medida em que, conseguiram realizar alterações na relação com o auditório.

A aluna E iniciou a sua exposição segurando o suporte escrito com as duas mãos à altura do peito. A sua expressão facial manteve-se serena ao longo de toda a exposição, não aparentando, preocupação em estabelecer contacto visual

com o público. Apesar de desviar o seu olhar até ao suporte escrito em vários momentos da sua exposição, não o movimentou ou alterou a sua posição nas mãos. No final, a aluna E sorriu para o público parecendo achar que somente neste momento era necessário ser estabelecido um contacto visual e uma expressão facial com o público.

Pode afirmar-se que em todas as exposições orais, o suporte escrito poderá ter sido um condicionamento ou uma influência benéfica ao uso de outros gestos comunicacionais que não aqueles que envolviam o agarrar do suporte escrito. De acordo com Dale e Wolf (2000), os gestos que poderiam ter sido realizados ao longo das exposições orais de alguns dos alunos, nomeadamente no caso dos alunos G, V e M, ajudá-los-ia a demonstrarem as ambições que desejavam vir a ser, por exemplo, o tempo que iriam demorar a concretizar os seus desejos, algumas características físicas, o entusiasmo por uma ideia ou simplesmente o demonstrar da proximidade do lugar onde queriam viver. Todavia, nas restantes exposições orais, nomeadamente no caso das alunas R, E e L, o facto de segurarem nas mãos um objeto, poderá ter ajudado a que se mantivessem mais calmos e que não ficassem nervosos pelo facto de não saberem que movimentos fazer com as suas mãos.

Quanto à oitava categoria, postura adequada, todos os alunos optaram por permanecer em pé, de frente para o público, parecendo assumir como modelo a postura assumida pela PE1 na sua exposição oral à turma. Ao contrário do verificado na 1ª exposição oral, todos os alunos tiveram uma postura adequada à exposição oral que estavam a produzir, não assumindo posições, comportamentos ou movimentos corporais que suscitasse no público momentos de informalidade ou incredibilidade no que expunham. O auditório revelou, durante todas as exposições, uma reação adequada, na medida em que, permaneceu sentado, em silêncio e com o seu olhar dirigido para o orador, tendo sido, contudo, realizadas pausas entre as exposições a fim de lembrar que era imprescindível que mantivessem o silêncio. Com esta forma de escuta e resposta, o auditório demonstrou reconhecer a importância do cumprimento das normas de cortesia.

Quanto à nona e última categoria analisada, aplicação de normas de cortesia (agradecimento final), verifica-se que todos os alunos demonstraram preocupação em estabelecer contacto final com o auditório através de um agradecimento, fazendo-o, contudo, de modos diferenciados. As alunas L e M optaram por agradecer a atenção do público e expressar um desejo em ter alcançado a sua apreciação (*“Espero que tenham gostado”*). Esta forma de agradecimento final parece demonstrar um reconhecimento do orador com a contribuição do auditório (trabalho de escuta, atenção e cumprimento dos turnos de fala) e por outro lado, uma preocupação em que o auditório tenha usufruído e tirado prazer da exposição. Os alunos G (*“Obrigado e se tiverem dúvidas é só perguntar.”*) e E (*“Obrigada pela vossa atenção e se tiverem dúvidas podem dizer.”*), além de agradecerem ao público, afirmaram permitir-lhe a colocação de dúvidas, aparentando demonstrar um desejo em que o público fizesse parte da sua exposição. Esta forma de finalização parece acarretar preocupação por parte do orador em que o público intervenha e participe numa fase posterior à exposição, enriquecendo-a. No entanto, estes alunos não deixaram espaço para que se concretizasse na verdade este momento, terminando de imediato a sua exposição. Esta falha parece demonstrar que os alunos G e E compreenderam que deveriam abrir espaço à participação do público, mas não a razão para a qual o deveriam fazer. Esta incongruência deve-se ao facto de não ter sido realizado sem sala de aula um trabalho focalizado nesta estratégia discursiva e interacional com o público. Mesmo que se verificasse por parte do público um aproveitamento da abertura criada nesta fase pelo orador, dificilmente conseguiriam saber qual o tipo de questões pertinentes a serem colocadas. Tusón (2003) esclarece que esta falha no processo comunicativo, “de mal entendido”, anula-se, através do desenvolvimento da inter-relação entre os participantes e de interpretação de intenções. O aluno V agradece somente a atenção do público, acrescentando, porém, uma expressão corporal (vénia) que parece refletir um certo realismo e honestidade ao agradecimento expresso oralmente. A aluna R agradece a atenção do auditório com um agradecimento simples, enfatizado, contudo pela repetição da palavra “muito” (*“muito, muito obrigada”*). A repetição do advérbio parece, acrescentar, uma apreciação e um reconhecimento extra do orador para

com o público. Ambos os casos, alunos V e R, através da adoção deste formato de agradecimento, aparentam reconhecer a importância da forma do agradecimento e do seu impacto no auditório.

## **Considerações finais**

Numa conclusão geral torna-se necessário que o investigador se coloque numa posição crítico-reflexiva acerca do trabalho desenvolvido. Desta forma, destaco, nestas considerações finais, o propósito deste bem como os benefícios, entraves e vicissitudes consequentes. No final, a partir de incongruências ou erros detetados, proponho melhorias.

Como já referido num dos capítulos anteriores deste trabalho, o contacto estabelecido da criança com a fala humana inicia-se ainda no ventre materno. A relação evolui até serem estabelecidos os primeiros contactos com indivíduos do meio, no qual a criança se encontra inserida.

A aquisição da capacidade da fala é espontânea e natural, dependendo inteiramente do meio. Contudo, o domínio da oralidade é complexo e somente nos podemos referir verdadeiramente a um saber, quando acionadas todas as competências metacomunicativas.

É na escola do 1º. Ciclo do CEB que a criança desenvolve a competência comunicativa de uma forma explícita e objetiva, permitindo-lhe iniciar a sua intervenção consciente e formal em sociedade e assim ser agente ativo no desenvolvimento da língua. As tradicionais associações entre fala e oralidade, conduzem a crenças erradas sobre o domínio. Consequentemente, nas salas de aula, assiste-se, muito frequentemente, a um tratamento da oralidade que a coloca na “sombra” dos restantes domínios. A escassez de objetivos e estratégias direcionados inteiramente para o trabalho com a oralidade resultam na sua aplicação muito pontual e pouco formal. Desta forma, todos nós, incluindo os profissionais de ensino, somos induzidos a atribuir níveis de baixa formalidade ao domínio da oralidade e de máxima formalidade ao domínio da escrita.

De forma a contrariar estas evidências e anular o descrédito atribuído ao domínio da oralidade, o professor tem a missão, em sala de aula, de pensar e planear estratégias e atividades específicas, a fim de que os alunos adquiram conhecimento reflexivo sobre a comunicação oral. A ausência de atividades direcionadas e orientadas para o progresso e autorregulação da maioria dos

gêneros orais constituiu a principal a motivação para esta dissertação ter incidido num género oral específico: a exposição oral.

Neste sentido, considerou-se como finalidade deste trabalho, por um lado, a problematização da didática da oralidade e do ensino da exposição oral e, por outro, a realização de atividades para o desenvolvimento das competências de exposição oral, em contexto de sala de aula, para o nível de 1.º CEB, através do dispositivo didático SD.

A metodologia utilizada, a Investigação-Ação revelou-se a mais adequada, considerando que existiu uma tentativa em construir uma solução de melhoria, para um problema de aprendizagem detetado.

A análise realizada incidiu sob as produções orais, iniciais e finais, da SD. Desta forma, após a recolha dos dados alcançaram-se algumas conclusões. Através da grelha de avaliação da exposição de cada aluno, preenchida pela professora-investigadora em ambos os momentos da SD (inicial e final), foi possível identificar e analisar as diferenças mais evidentes entre ambas as produções.

Relativamente aos resultados obtidos verificou-se que todas as exposições orais realizadas revelaram, em geral, consideráveis melhorias, das quais se destacam: i) aplicação de normas de cortesia (inicial e final); ii) apresentação do tema; condução de um fio condutor (considerando o conteúdo trabalhado e o nível de ensino). Apesar de todos estes êxitos, na maioria das exposições não foi visível a inclusão da apresentação do plano da exposição (excetuando uma das exposições, anteriormente analisada) ou a existência de um uso de linguagem não-verbal que acompanhasse o discurso oral.

Relativamente ao uso do suporte escrito, nenhum dos alunos ficou inteiramente dependente do seu uso, aparentando demonstrar entender a sua funcionalidade. Em todas as exposições orais, os alunos apresentaram sinais de receio na utilização do suporte, como se achassem que o seu uso constante condicionaria o sucesso da sua exposição.

Como foi referido anteriormente, ficaram evidentes foram falhas nas aprendizagens dos alunos, levando a pensar nas eventuais lacunas da própria SD que, em parte, poderão ter sido condicionantes do sucesso de duas das

categorias: apresentação do plano da exposição e questão de cortesia final colocada ao auditório:

- i) não foi criada uma atividade específica que focasse o trabalho com a apresentação dos vários momentos da exposição oral;
- ii) não foi ensinado aos alunos (enquanto oradores) como fazer a gestão do momento final (questão de cortesia), nem quais as questões que poderiam ser colocadas (enquanto auditório);
- iii) O cartão-guia fornecido aos alunos continha indicações de frases muito direcionadas para determinadas respostas e, tal facto, resultou em exposições muito idênticas e pouco diversificadas.

O projeto de intervenção, apesar de curto, permitiu entender que se continuado e desenvolvido, acarretaria vantagens no desenvolvimento das competências dos alunos. Importa referir que, apesar de ter sido um dos primeiros contactos com este género de texto oral, os alunos mostraram apreciar e disfrutar dos momentos dedicados à partilha, à exposição de ideias próprias, à escuta dos colegas e à descoberta das diferenças entre as exposições (quanto à forma e quanto ao conteúdo).

A experiência dos alunos com o género expositivo oral permitiu-lhes assumir o papel de especialistas do próprio tema, visto ser de domínio pessoal. As apresentações finais revelaram uma evolução positiva, pois todos os alunos enquanto oradores demonstraram um bom desempenho com o género, considerando o nível de ensino no qual se encontram. Também na posição de auditório, os alunos conseguiram aplicar as normas de cortesia e estabelecer uma ligação com os colegas oradores, na medida em que ficaram a conhecer mais detalhes sobre as escolhas pessoais e ambições futuras de cada um dos colegas.

Em resposta às incongruências encontradas em alguns dos segmentos das exposições orais dos alunos foram pensadas alternativas que poderiam ter resultado em vantagens e aprendizagens para os alunos. Primeiramente, foi pensada uma alternativa ao tradicional suporte escrito de auxílio à exposição, utilizado em todas as exposições realizadas. Tal é, por exemplo, o caso do uso de suportes digitais que acompanhassem a exposição oral. Diferente do habitual, o suporte digital seria certamente mais apelativo para os alunos, tanto no momento

da construção da sua exposição, bem como no momento de utilização perante o auditório. Os alunos, no papel de auditório, também atribuíam mais valor à exposição do colega, reconhecendo-lhe, possivelmente, mais qualidade. O uso de imagens, esquemas, frases possíveis de serem utilizadas neste tipo de suporte poderia alterar o rumo das exposições orais, tornando-as mais diversificadas e criativas.

Partindo do princípio que um domínio como o da oralidade é uma prática social interativa que tem uma finalidade comunicativa e que o seu ensino abrange mais que um simples trabalho com questões de variação linguística em sala de aula, interessou assim, também pensar em propostas de atividades que poderiam ser realizadas após as exposições orais e fossem ao encontro das incongruências acima mencionadas.

A primeira proposta de melhoria é baseada na primeira falha detetada na sequência didática implementada. Na categoria avaliada: apresentação dos momentos contemplados na exposição, somente uma das alunas conseguiu cumprir este requisito da exposição oral, nomeadamente a aluna E. Após realizada uma análise dos dados foi possível perceber que o sucesso da aluna E nesta categoria deveu-se ao facto de ter estado atenta à exposição oral da professora e visualizar atentamente as várias etapas da sua exposição, adaptando-a à sua própria exposição.

<b>Proposta de melhoria 1</b>	
<b>Objetivo:</b> - Identificar/sequenciar e apresentar os segmentos do plano de uma exposição	
<b>Procedimento:</b> Visualização da gravação da exposição oral da aluna que cumpriu com sucesso esta fase; Identificação, em grande grupo, da forma como a aluna procedeu; Realização de um exercício de correspondência entre os trechos da exposição e as fases organizacionais da apresentação do plano da exposição da aluna.	
<b>Exemplo de exercício:</b>	
<b>Fases de identificação</b>	<b>Trechos da exposição</b>
<b>2º.</b>	"Primeiro vou falar de..."
<b>1º.</b>	"Depois, vou falar de ..."
<b>3º.</b>	"Por fim, vou falar de ..."



### Quadro 3- Proposta de melhoria I

A segunda proposta de melhoria encontra-se ligada ao facto de dois dos alunos avaliados no final da sua exposição oral terem cumprido a fase de encerramento, questionando o auditório acerca de possíveis dúvidas que pudessem ter, mas não terem efetivamente dado tempo para que tais dúvidas pudessem ser colocadas. Esta ocorrência deixa claro que é importante ser levado a cabo um trabalho focado em todas as fases da exposição oral. Nesta categoria avaliada, os alunos expositores afirmaram que os colegas poderiam colocar dúvidas mas não atribuíram importância ou significado às frases, e mesmo que tivessem permitido ao público fazê-lo dificilmente saberiam fazer a gestão das questões que pudessem ser colocadas. Também os alunos na posição de auditório não saberiam que questões seriam pertinentes de serem colocadas.

Proposta de melhoria 2		
<b>Objetivo:</b> Discussão sobre a forma de encerramento das várias exposições.		
<b>Procedimento:</b> Proposta de resposta a os fechamentos dos dois alunos (alunos G. e E.) que encerraram a sua exposição com a permissão para que o público colocasse questões; Nova visualização de ambas as exposições.		
Exemplo de quadro de análise a realizar com a turma após a visualização de uma das exposições		
Fechamentos das exposições: "O que quero ser quando for grande". Ex: exposição do aluno G.	Dúvidas que poderia ter...	Como poderia o expositor responder ...
"Obrigado e se tiverem dúvidas é só colocar".	- Na tua exposição disseste que querias ser Guarda Nacional Republicano porque querias prender os ladrões. Achas que não vais ter medo que eles te façam mal?	- dar uma resposta direta. Exemplo de respostas diretas: sim; não; talvez tenha; etc.  - dar uma resposta que completasse a sua exposição. Exemplo de resposta: Sim, acho que vou ter medo, mas vou ser forte e pensar que estou a ajudar alguém que precisa.

### Quadro 4- Proposta de melhoria II

Agregado às propostas acima descritas, torna-se relevante fazer algumas considerações finais sobre a minha aprendizagem ao longo deste ano letivo, o seu significado e o valor da proposta de ensino criada, tendo, no entanto, a

consciência de que se tratou de uma intervenção pontual. Através dos dados analisados, posso concluir que a proposta de ensino do oral revelou-se útil para os alunos e para as professoras envolvidas, tendo proporcionado elementos de reflexão e análise sobre o tipo de discurso utilizado e conteúdo exposto nas exposições orais (iniciais e finais).

Por sua vez, o quadro teórico e metodológico criado contribuiu para uma prática refletida sobre as características do oral em sala de aula, sendo que através do trabalho com o género exposição oral ficou claro que todos os seus elementos necessitam de ser alvo de trabalho focado. Ou seja, como anteriormente descrito, dentro do mesmo género oral foram encontrados vários elementos com características específicas, que, necessitavam de ser trabalhados intencional e individualmente. Por exemplo, na última fase da exposição oral, o estabelecimento de contacto do orador com o público revelou-se um momento incoerente, ou seja, apesar de dois oradores terem permitido oralmente a intervenção do público, através de uma frase modelo, não demonstraram saber como fazer a sua gestão, expondo-a mecanicamente. Desta forma, posso afirmar que as duas atividades de melhoria propostas foram pensadas com um objetivo específico, tornando o trabalho com o discurso oral planeado, organizado e estruturado, obedecendo a graus de exigência iguais aos do discurso escrito formal (Silva, Viegas, Duarte & Veloso, 2011). Por último, acrescenta-se ao valor do dispositivo em si o trabalho colaborativo com as restantes professoras, as sugestões de melhoria que foram surgindo ao longo da sequência e o olhar crítico com que, no final de cada atividade, eram revistas e avaliadas as melhorias observadas nas diferentes categorias. O trabalho realizado ao longo deste ano agregado à investigação realizada contribuíram assim, para a consciencialização de novas práticas a partir da reflexão sobre o ensino da oralidade.

## Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. F & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita. A dimensão textual*. Lisboa: ME - DGIDC.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português Do Ensino Básico*. Acedido em Dezembro 06, 2017, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. In *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (37-44). Barcelona: Graó.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação ação. Desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. (5ªed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A. & Bessa, F. (2009). Investigação acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. 13, p. 455-479. Disponível em pesquisa Web: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>. Acedido em março de 2018.
- Dale, P. & Wolf, J. C. (2000). *Speech communication made simple: a multicultural perspective*. Nova Iorque: Addison Wesley Longman.

- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2010). Géneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In Schneuwly, B., Dolz, J. & Col., *Géneros orais e escritos na escola* (35-60). Campinas: Mercado de Letras.
- Dolz, J., Schneuwly, B., Pietro, J. F. & Zahnd, G. (2010). A exposição oral. In Schneuwly, B., Dolz, J. & Col., *Géneros orais e escritos na escola* (183-211). Campinas: Mercado de Letras.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press
- Fávero, L. L., Andrade, M. L. & Aquino, Z.G. (1999). *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez.
- Galvão, M. A. M. & Azevedo, J. A. M. (2015). A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 17, 249-272. Acedido Dezembro 28, 2017, em <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108791>.
- Gomes, A. & Cavacas, F. (2005). *Escutar, Falar Oralidade* (1º ed.). Lisboa: Clássica Editora.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). Pnep. *O Conhecimento da Língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: ME – DGIDC.
- Larreula, E. (2005). La narrativa oral. In *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (47-54). Barcelona: Graó.
- Lidon, J. M. C. & Santasusana, M. V. i. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. In *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (25-36). Barcelona: Graó.

- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. In C.Lomas, *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*, (109-155). Porto: Asa.
- Martins, M. R. D. & Ferreira, H. G. (2006). *Português Corrente: Estilos do Português no Ensino Secundário*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Meireles, M. M. C. (2000). *A Narrativa em Supervisão: A Oralidade na Competência Educativa do professor de Língua Materna*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa - Universidade de Aveiro, Portugal.
- Moreira, E. R. (2015). O ensino do oral formal em sala de aula. *Palavras*, vol. (nº 48-49), 25-37.
- Palou, J., Bosch, C. (coords.), Carreras, M., Castanys, M., Cela, J., Colomer, A., ... Teixidor, M. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. (1º ed.). Barcelona: Graó.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Ramos, A. B. & Silva, M. A. (n.d). O uso da oralidade como ferramenta de interação na sala de aula. Acedido Janeiro 1, 2018, em [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_1019\\_738787e33febf153f1a935004747c3d.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1019_738787e33febf153f1a935004747c3d.pdf)
- Rocha, N. J. R. & Silva, Kelly. C. R.; (2007). Oralidade - e o povo sobrevive na sua fala reinventada. *Comunicação e Informação*, vol. (nº 10), 114-125.

- Santasusana, M. V. i. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. In *Hablar en classe: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (29-36). Barcelona: Graó.
- Santasusana, M. V. i. (2005). La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral. In *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (117-129). Barcelona: Graó.
- Schneuwly, B. (2010). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In *Gêneros orais e escritos na escola* (109-124). Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2010). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In *Gêneros orais e escritos na escola* (61-78). Campinas: Mercado de Letras.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, M. I. & Veloso, J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de português do ensino básico: Oral*. (1ª ed.). Portugal: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Portugal: Universidade Aberta.
- Tarruell, M. G. & Santasusana, M. V. i. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. In *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (89-99). Barcelona: Graó.

## **Anexos**

### **Anexo I - Transcrições da primeira exposição oral**

*(A turma/público encontrava-se sentada numa disposição em filas, o aluno expositor encontrava-se a meio da sala, em frente à camera. Na sala de aula encontravam-se presentes cinco professoras (professora titular, doravante PT; professora estagiária 1 - organizadora da atividade, doravante PE1; professora estagiária 2, doravante PE2; professora orientadora, doravante PO; professora visitante, acompanhante da professora orientadora nesse dia, doravante PV). No início desta aula foi introduzido o género expositivo oral a partir de uma conversa em grande grupo, na qual os alunos foram expondo o que pensavam ser uma exposição oral. De seguida foram abordadas as várias ideias acerca do tema proposto para uma exposição oral: o que quero ser quando for grande. Desta conversa acerca do tema foram registadas no quadro algumas das interpretações realizadas e pedido aos alunos que preparassem uma exposição oral, não lhes sendo dada qualquer orientação sobre como deveriam realizá-la ou quais os cuidados a terem. Foi distribuído a cada aluno uma grelha de avaliação da exposição oral, que os alunos deveriam preencher durante as exposições orais dos colegas, permanecendo assim em silêncio e com atenção).*

*(Os alunos foram identificados nas transcrições pelo género e inicial do seu nome).*

Aluna 1 – L. (anexo 1.1)

Aluna 2 – M. (anexo 1.2)

Aluno 3 - G. (anexo 1.3)

Aluno 4 – V. (anexo 1.4)

Aluna 5 – R. (anexo 1.5)

Aluna 6 – E. (anexo 1.6)

### **Anexo 1.1. Transcrição da 1ª exposição oral da aluna L.**

Aluna 1- L.

(A aluna L. chega ao local da exposição e começa a falar em tom de voz baixo e incompreensível sem que o público se acalmasse e ficasse em silêncio)

Quando for grande *(fala num tom de voz baixo e olha para a PE1)* *(PT interrompe dizendo para a aluna esperar até ser feito silêncio na sala e até os colegas prestarem atenção)*. Eu quando for grande quero ser pediatra // feliz, rica e farmacêutica (hhh) // *(olha para a PT e depois para as mesas dos colegas)* *(permanece com as mãos nos bolsos da camisola durante toda a exposição oral e abandona o local da exposição para o lugar a correr)*.

### **Anexo 1.2. Transcrição da 1ª exposição oral da aluna M.**

Aluna 2- M.

*(a aluna M. dirige-se para o local da exposição de forma calma e com os braços descontraídos para baixo)* *(antes de iniciar a sua exposição olha para a PT e assim que começa dirige o seu olhar para os colegas)*. Eu quero ser veterinária, rica e feliz. *(a aluna expõe com um tom de voz calmo, bem audível e compreensível. Abandona o local de exposição de forma calma dirigindo um último olhar à PT)*

### **Anexo 1.3. Transcrição da 1ª exposição oral do aluno G.**

Aluno 3- G.

*(O aluno G. dirige-se até ao local da exposição de forma calma e de mãos nos bolsos da camisola, sorrindo para todos os colegas)* *(O aluno G. não começa de imediato a sua exposição pois a PE2 dá-lhe indicações sobre o local específico onde se deve posicionar para conseguir ser filmado durante a sua exposição)*. Eu quando for grande quero ser guarda nacional republicana *(olha em redor para os seus colegas, sorrindo e não fixando o olhar num só local ou pessoa)*, ahhh, // polícia, 5'' bancário // rico. *(O aluno G. olha para a PE1 que se encontra na lateral esquerda da sala de aula e sorri aparentando querer terminar)* Já acabei. *(dirige-se para o seu lugar com calma, mas aos saltinhos, permanecendo com as mãos*



*nos bolsos da camisola durante todo o percurso. Chegado ao seu lugar solta uma gargalhada, em tom alto e tapa os olhos com as mãos aparentando estar envergonhado)*

#### **Anexo 1.4. Transcrição da 1ª exposição oral do aluno V.**

Aluno 4 – V.

*(o aluno V. dirige-se para o local indicado a correr e de mãos nos bolsos) Quero ser feliz, rico mhhh ... o que é que eu quero ser mais 6''. Quero ser POLÍCIA 4'' ah /acho que é isso (durante toda a exposição mantém as mãos nos bolsos balançando-as ligeiramente dentro dos bolsos. No final, olha para a PE1 que se encontra na parte lateral esquerda da sala e abandona o local onde expôs).*

#### **Anexo 1.5. Transcrição da 1ª exposição oral da aluna R.**

Aluna 5 - R.

*Quando for grande quero ser (a aluna R. mantém os braços fletidos, tensos e em posição reta, mas mantém-se a sorrir enquanto expõe) (a PT interrompe e pede que a aluna tenha calma para que os colegas mantenham o silêncio. Enquanto aguarda a aluna faz o gesto de cruzar as mãos e faz “caretas” distraída) Quando for grande quero ser: (a PT chama novamente à atenção os alunos que se encontram distraídos e a fazer barulho, interrompendo novamente a aula) Quando for grande quero ser veterinária // (engole a saliva) veterinária (mantém as mãos cruzadas, os braços fletidos, mantém o contacto visual com os colegas de turma ) professora de ginástica (olha para cima, fazendo um olhar de estar a pensar) e enfermeira. (volta com calma para o seu lugar)*

#### **Anexo 1.6. Transcrição da 1ª exposição oral da aluna E.**

Aluna 6- E.

*(a aluna E dirige-se para o local indicado para conseguir ser filmada com as mãos nos bolsos e assim permanece durante toda a exposição oral, retirando somente uma das mãos do bolso no primeiro minuto para colocar o cabelo para trás da orelha)*

Eu quero ser feliz, bonita, (.hhh ) / designer de moda, princesa 5'' (a aluna E. sorri e vai mexendo as mãos dentro dos bolsos do casaco, olhando para o chão enquanto expõe), artista, (.hhh) pintora, rainha 6'' (a aluna E. dirige o seu olhar para a lateral da sala esquerda onde se encontra a PE1 e acena negativamente), mais nada. (a aluna dirige-se calmamente para o seu lugar).

## **Anexo II – Transcrições da segunda exposição oral**

(nesta sessão a turma/público encontrava-se sentada na mesma disposição da apresentação inicial (em filas). Também a posição do aluno expositor encontrava-se a meio da sala, em frente à câmara. Na sala de aula encontravam-se presentes três professoras (professora titular, doravante PT; professora estagiária 1 - organizadora da atividade, doravante PE1; professora estagiária 2, doravante PE2). No início desta aula foram recordados os aspetos a ter em conta durante uma exposição oral, aspetos estes relacionados com a forma de estarem e de se exprimirem. O recordar destes aspetos foi realizado de forma oral a partir das respostas dos alunos e registados no quadro pela PE1. Posteriormente foi dado início às exposições orais. A ordem pela qual os alunos foram chamados foi opção da PE1(aleatória). Foi distribuído a cada aluno uma nova grelha de avaliação da exposição oral, que os alunos preencheram durante as exposições orais dos colegas, permanecendo assim em silêncio e com atenção).

### **Anexo 2.1. Transcrição da 2ª exposição oral da aluna L.**

Aluna 1- L.

(olha para a PT e sorri)(.hhh) Bom dia alunos e turma / (.hhh) hoje vou-vos falar do que quero ser quando for grande // (.hhh) Eu quero ser pediatra e farmacêutica ↑ (.hhh) quero trabalhar no hospital e na farmácia (desvia o olhar para o chão)// (.hhh) eu quero morar em Lisboa (olha novamente para o chão) 11'' (olha para a PT, sorri, abrindo o suporte escrito, que se encontrava dobrado, procura a informação e volta a dobrar a folha antes de iniciar o discurso) (olha novamente

*para a câmara) (.hhh) nessa altura irei ter vinte anos // (olha para o chão)(.hhh) (olha para a câmara) desde os dois anos que quero ser pediatra // (olha para o chão (.hhh) e farmacêutica (olha para a câmara) é por isso que eu quero ser as duas coisas (.hhh) (olha para toda a turma)obrigada pela vossa atenção (parece movimentar o corpo para agradecer) e espero que tenham gostado (olha para a professora e depois para o chão).*

## **Anexo 2.2. Transcrição da 2ª exposição oral da aluna M.**

Aluna 2 – M.

*(olha para a professora) (mantém uma postura rígida/não móvel) Bom dia, estão bem ?↑(olha ao redor) / hoje vou falar sobre a minha profissão // quando for grande quero ser veterinária (mantém as mãos imóveis e uma postura rígida) / por isso irei trabalhar numa clínica veteri-nária(sorri para a turma e move uma das mãos ligeiramente) // irei morar em Aveiro em casa dos meus pais / nessa altura irei ter vinte-cinco anos de idade / farei muitas coisa-s tais como (olha para o vazio e desvia o olhar para o suporte escrito, não alterando a posição dos braços) mexer em animais e tratá-los (levanta ligeiramente o braço que segura o suporte escrito e olha) // quando for grande quero ser amiga dos outros (olha para a câmara e baixa o braço)bondosa (olha em redor) e amável 4'' (engole a saliva e sorri, elevando novamente o braço que segura o suporte escrito) (olha para a folha) as funções que eu terei serão // (um aluno tosse e a aluna desvia o seu olhar para ele) tratar de animais e // (olha novamente para o suporte escrito elevando ligeiramente o braço) e tratar de animais // por isso 6'' os aparelhos que utilizarei serão (olha em redor e depois para a câmara) facas /tesouras / ligaduras /gessos /pensos /etc. // eu escolhi ser assim um dia porque gosto muito de animais obrigado pela vossa atenção e espero que tenham gostado (sorri para a o público e para a professora) (agarra a folha com as duas mãos)*

## **Anexo 2.3. Transcrição da 2ª exposição oral do aluno G.**

Aluno 3- G.

*(o aluno sorri e olha para a turma, mantendo o suporte escrito na mão)* Olá, bom dia / Hoje eu quero falar-vos sobre o que eu quero ser quando for grande *(mantém as mãos para baixo, descontraídas segurando o suporte escrito)* eu gostaria de ser guarda nacional republicano e irei trabalhar muito. *(levanta o suporte escrito com ambas as mãos e lê)* 4'' *(baixa com as mãos o suporte escrito para a posição inicial e começa novamente a falar olhando para os colegas)* Eu vou morar em França *(olha novamente para o suporte escrito, levantando-o)* / que é fixe / e nessa altura irei ter vinte e oito anos *(não volta a baixar o suporte escrito e lê)* // *(para de ler e volta a olhar para os colegas baixando o suporte escrito)* eu farei muitas coisas, tais como: ajudar todas as pessoas do mundo. *(volta a olhar para o suporte escrito, levantando-o)* // Por isso os objetos que utilizarei *(volta a olhar para os colegas e baixa novamente o suporte escrito)* serão: pistolas, algemas *(levanta o suporte escrito muito rapidamente e lê)* 4'', lanternas, carros fixes e muitas mais coisas fixes *(olha novamente para os colegas baixando o suporte escrito)*. Eu gostaria de apanhar os ladrões, prendê-los /como a caça *(olha para o suporte escrito, mas baixa-o muito rapidamente)*. Escolhi trabalhar assim, para trabalhar com o meu tio na Figueira e chegar aos fogos o mais rápido possível e às vezes poder ir de helicóptero. Obrigado e se tiverem dúvidas é só perguntar *(sorri para a câmara e fica à espera e volta calmamente para o lugar)*

#### **Anexo 2.4. Transcrição da 2ª exposição oral do aluno V.**

Aluno 4- V.

*(o aluno V. mostra-se envergonhado por estar à espera que os colegas façam silêncio, enquanto faz caretas numa tentativa de não rir)* *(segura o seu suporte escrito dobrado com as duas mãos com descontração)* Bom dia, hoje vou falar-vos sobre o que quero ser quando for grande *(a posição das mãos que seguram o suporte escrito ficam tensas, mexendo ao mesmo tempo mas não mudando de posição)*. EU quero ser cientista, feliz, forte e o melhor de todos. *(vai alternando um contacto visual entre a câmara e os colegas de turma)* *(levanta a folha, rodando-a e lê)* 8'' *(baixa e a dobra a folha e olha novamente para os colegas)*. Irei trabalhar para Portugal porque gosto muito do nosso país. (.hhh) / Irei viver

com os meus pais. Nessa altura irei ter vinte e sete anos. *(levanta novamente o seu suporte escrito, lê e baixa novamente)* (.hhh) 4'' Farei muitas coisas como: descobrir crimes e quem são os criminosos. *(levanta o suporte escrito, lê e dirige o seu olhar para a câmara)* 7'' Por isso os objetos que irei usar são: seringas, luvas, agulhas e computadores. // EU um dia escolhi ser assim porque quero ajudar quem precisa de saber os crimes que sofreu. Obrigado pela vossa atenção *(termina fazendo uma vénia com a cabeça e volta para o seu lugar)*

## **Anexo 2.5. Transcrição da 2ª exposição oral da aluna R.**

Aluna 5 – R.

*(a aluna R mantém as mãos na vertical, para baixo, tensas e com postura reta)(enquanto a professora pede silêncio na sala a aula aguarda o momento de falar, com uma expressão facial séria, não sorrindo para os colegas).*

Bom dia, hoje vou falar da minha profissão (.hhh) *(mexe as mãos ligeiramente, mexendo inclusive a mão que segura o suporte escrito e levanta a cabeça)* /quando eu (R) ser grande *(levanta o suporte escrito à altura dos olhos com uma das mãos e lê, com a outra mão na posição inicial)* e (R) das características que / vou / ter *(baixa novamente o braço que segura o suporte escrito)*. Hoje vou *(levanta o suporte escrito e lê)*. Eu quero ser *(baixa o suporte escrito)* feliz, bondosa, amável e divertida e muito trabalhadora. *(balança-se ligeiramente para a frente e para trás enquanto sorri)* *(levanta novamente o suporte escrito e lê)*. A profissão que quero ser é professora de ginástica / *(para de ler e baixa o suporte escrito)* por isso ir(R) irei trabalhar num pavilhão desportivo. Vou morar em Moçambique e irei ter vinte anos *(olha em redor para os colegas de turma)* /nessa altura (.hhh) *(Mantém o contacto direto com os colegas)*. Farei muitas coisas que são: ensinar os exercícios e ensinar esquemas rítmicos *(recorre novamente ao suporte escrito)*. Os objetos que utilizarei no meu trabalho são: *(baixa o suporte escrito e volta a direccionar o seu olhar para os colegas de turma)* cordas, arcos, fitas, massas *(olha para o suporte escrito levantando a mão que o segura)* // Eu um dia quero ser assim *(olha em todo o redor para os colegas)* porque adoro ginástica. Muito, muito obrigada pela vossa atenção *(sorri no final e vai calmamente para o lugar)*.

## **Anexo 2.6. Transcrição da 2ª exposição oral da aluna E.**

Aluna 6- E.

*(A aluna E segura o suporte escrito com as duas mãos à altura do peito enquanto olha para a câmara. A aluna E inicia a sua exposição oral a olhar para o suporte escrito)* Bom dia, hoje o tema da minha profissão vai ser o que quero ser *(olha para o vazio, não parecendo olhar para colegas ou professoras)* quando crescer. *(Olha agora para a câmara)* Antes de mais vou vos dizer o que quero ser quando for grande, depois vou dizer as características físicas e psicológicas / e para acabar vou vos dizer *(olha para o vazio, desviando ligeiramente o olhar para a professora PE2 que se encontrava ao lado da câmara)* uma (.hhh) // ambientação SS social *(olha para o suporte escrito)*. Eu quero ser pintora e estilista de moda *(levanta o olhar do suporte escrito e olha para os colegas das mesas da frente)* porque adoro desenhar. Eu quero ser linda *(sorri para os colegas)*, feliz, alta, esperta, magra e rica. *(Olha para o suporte escrito)* Por fim quero ser casada *(olha para a câmara)* e ter quatro filhos ou filhas. *(desvia novamente o olhar para o suporte escrito)* // Obrigada pela vossa atenção *(desvia o olhar para o chão)* e se tiverem dúvidas podem dizer *(olha para os colegas, coloca o cabelo para trás da orelha e sorri )*.

### Anexo III - Grelhas de avaliação individual da 1ª. exposição oral

#### Anexo 3.1. Grelha de avaliação 1 da aluna L.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: L.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?		X	
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?			X
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?			X
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?			X
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?			X
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões		X	

corporais e faciais) enquanto expõe?			
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?		X	
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?		X	

### Anexo 3.2. Grelha de avaliação 1 da aluna M.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: M.</b>
---

<b>Aspetos a observar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>A melhorar</b>
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?		X	
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?		X	
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e			X



conclusão?			
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?	X		
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?			X
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?		X	

### Anexo 3.3. Grelha de avaliação 1 do aluno G.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: G.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta		X	

professoras e colegas?			
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?			X
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?			X
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?	X		
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?			X
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?		X	
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?		X	

#### Anexo 3.4. Grelha de avaliação 1 do aluno V.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: V.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?		X	
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?		X	
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?		X	
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?			X
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões		X	

corporais e faciais) enquanto expõe?			
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?		X	
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?		X	

### Anexo 3.5. Grelha de avaliação 1 da aluna R.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: R.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?		X	
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?			X
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?			X
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?			X
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?	X		
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais)			X

enquanto expõe?			
O aluno tem uma postura adequada durante a exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?		X	

### Anexo 3.6. Grelha de avaliação 1 da aluna E.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: E.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?		X	
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?		X	
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?			X
O aluno tem um			X

discurso claro e um tom de voz adequado?			
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?		X	
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?		X	
O aluno tem uma postura adequada durante a exposição?		X	
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?		X	

## Anexo IV - Grelhas de avaliação individual da 2ª. exposição oral

### Anexo 4.1. Grelha de avaliação 2 da aluna L.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: L.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?	X		
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?	X		
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?	X		
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?			X
O aluno faz uso de			X



linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?			
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?	X		

#### Anexo 4.2. Grelha de avaliação 2 da aluna M.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: M.</b>
---

<b>Aspetos a observar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>A melhorar</b>
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?	X		
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?	X		
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral:	X		

introdução, desenvolvimento e conclusão?			
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?	X		
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?	X		
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?	X		

#### Anexo 4.3. Grelha de avaliação 2 do aluno G.

**Escola EB 1 da Glória**

**Nome do aluno avaliado: G.**

<b>Aspetos a observar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>A melhorar</b>
---------------------------	------------	------------	-------------------

O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?	X		
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?	X		
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?	X		
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?	X		
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?	X		
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem	X		

dúvidas?			
----------	--	--	--

#### Anexo 4.4. Grelha de avaliação 2 do aluno V.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: V.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?	X		
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?	X		
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?	X		
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?	X		
O aluno faz uso de			X

linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?			
O aluno tem uma postura adequada ao longo da exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?	X		

#### Anexo 4.5. Grelha de avaliação 2 da aluna R.

<b>Escola EB 1 da Glória</b>  <b>Nome do aluno avaliado: R.</b>
---

Aspetos a observar	Sim	Não	A melhorar
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?	X		
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?	X		
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral		X	
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?	X		
O aluno tem um discurso claro e um tom de voz adequado?	X		
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?	X		
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais)	X		

enquanto expõe?			
O aluno tem uma postura adequada durante a exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?	X		

#### Anexo 4.6. Grelha de avaliação 2 da aluna E.

**Escola EB 1 da Glória**

**Nome do aluno avaliado: E.**

<b>Aspetos a observar</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>A melhorar</b>
O aluno é cortez, cumprimenta professoras e colegas?	X		
O aluno apresenta o tema da sua exposição oral?	X		
O aluno apresenta as partes da sua exposição oral	X		
O aluno cumpre um fio condutor ao longo da sua exposição oral: introdução, desenvolvimento e conclusão?	X		
O aluno tem um			X

discurso claro e um tom de voz adequado?			
O aluno mantém contacto visual com os colegas e professoras enquanto expõe?		X	
O aluno faz uso de linguagem não-verbal (gestos/expressões corporais e faciais) enquanto expõe?		X	
O aluno tem uma postura adequada durante a exposição?	X		
O aluno termina a sua exposição agradecendo e perguntando ao público se existem dúvidas?	X		





